UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LAURA GIANNE LOPES DE OLIVEIRA

ENSINO DE LEITURA: O OCULTO NO CURRÍCULO PRESCRITO

RIO BRANCO/ACRE

2016

LAURA GIANNE LOPES DE OLIVEIRA

ENSINO DE LEITURA: O OCULTO NO CURRÍCULO PRESCRITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Tânia Mara Rezende Machado

Rio Branco/Acre

2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

O482e Oliveira, Laura Gianne Lopes de, 1977-

Ensino de leitura: o oculto no currículo prescrito / Laura Gianne Lopes de Oliveira. – 2016.

104 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2016.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

Orientador: Prof.ª Dr.ª Tânia Mara Rezende Machado.

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB 11/667

LAURA GIANNE LOPES DE OLIVEIRA

ENSINO DE LEITURA: O OCULTO NO CURRÍCULO PRESCRITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Data da defesa: 19 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr.ª. Lenilda Rego Albuquerque de Faria – Membro Interno

Professora Dr.ª. Rossilene Muniz Brasil – Membro Externo

Professora Dr.ª. Tânia Mara Rezende Machado - Presidente

"Não somos o que deveríamos ser, Não somos o que queríamos ser, Não somos o que iremos ser. Mas graças a Deus não somos o que éramos."

Martin Luther King Jr.

Dedico este modesto trabalho ao meu fiel companheiro e amante, Israel Águila, por toda paciência que comigo teve durante tão privilegiado processo de construção e reconstrução do meu modo de ver o objeto de pesquisa. A meus filhos, herança do Senhor, Yuri Gustavo, Ythalo Gabriel e Israel Júnior, que compreenderam meus momentos de reclusa, à minha neta, Maria Laura, que foi concebida e gerada enquanto eu também dava vida a meu texto.

AGRADECIMENTOS

Em todo tempo ser grata, esse é meu lema. Pois só quem conhece a grandeza de tal ação pode ser feliz de verdade.

A Deus, meu Senhor e Salvador, a Jesus Cristo, autor e consumador da minha fé, por nunca me deixarem esquecer que tudo o que tenho, tudo o que sou e o que eu vier a ser vem Deles.

A minha mãe, Prof.ª Maria Nilza Lopes Crespo, inspiração de sempre, desde a infância, até hoje. Que me ensinou a amar a profissão docente através do seu exemplo.

A "meu pai", Laurinio, por ter sido o melhor pai do mundo!

A meu marido, Israel Águila, companheiro de todas as horas, que sempre acreditou que seria possível.

A meus filhos, Ythalo Gabriel, Yuri Gustavo e Israel Júnior, que sempre foram o motivo do meu despertar todas as manhãs.

A minha amiga e mentora, Prof.ª Me. Flávia Rocha, por me ajudar a tornar realidade um sonho, sempre disposta a me convencer que não era meu direito desistir.

A amada amiga, Prof.ª Fernanda Nunes, que, junto comigo na Coordenação Pedagógica, segurou as pontas por causa de minhas ausências.

A meu querido Diretor, Prof. Antonio Souza dos Reis, que sempre me apoiou e acreditou em mim.

À Universidade Federal do Acre por oportunizar tão privilegiada experiência acadêmica.

A minha Orientadora, Prof.ª Dr.ª Tânia Mara Rezende Machado, por todo ensinamento dado, muita paciência e grande conhecimento socializado.

A meus colegas de trabalho da Escola Estadual Lindaura Martins Leitão que, pacientemente, entenderam minhas ausências.

A meus colegas de mestrado que, juntamente comigo, passaram por todas as inquietações de um processo de desconstrução e reconstrução de saberes.

A meu sobrinho André Gustavo Crespo da Silva pela correção das normas da ABNT e todo suporte dado nas questões de informática.

Aos queridos Professores do Mestrado em Educação, Prof.ª Dr.ª Andrea Dantas, Prof. Dr. Mark Clark, Prof.ª Dr.ª Aline Nicolli, Prof. ª Dr.ª Elizabeth Miranda, Prof.ª Dr.ª Lenilda Faria, Prof.ª Dr.ª Ednacelí Damasceno, pessoas pelas quais desenvolvi uma imensa admiração, porque me ensinaram, de maneira brilhante, o que acontece nos bastidores da educação.

Aos meus irmãos em Cristo da Igreja Batista Memorial e Igreja Batista da Restauração, pelas orações.

A minha amada família Lopes, que sempre me motivou a continuar.

RESUMO

ENSINO DE LEITURA: O OCULTO NO CURRÍCULO PRESCRITO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o ensino de leitura com foco nas explicitações e omissões curriculares, cujo objetivo foi analisar o que os currículos prescritos da SEE/AC e os modelados pelos professores explicitavam e omitiam acerca do ensino de leitura nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II. Para tanto, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: O que os currículos prescritos da SEE/AC e os modelados pelos professores explicitam e omitem acerca do ensino de leitura nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II? O referencial teórico para tratar de questões relacionadas à leitura teve como principais bases os estudos de Lerner (2002), que defende a leitura como prática viva e vital na escola; Solé (1998), apresentando o ensino de leitura a partir de estratégias; Kleiman (1989, 2013), cujas obras explicitam a necessidade de que o ensino de leitura seja ministrado em todas as disciplinas; para auxiliar nas análises das atividades de leitura propostas pelos professores em suas Sequências Didáticas, estabelecemos diálogo com Antunes (2010, 2003); Batista (1991), que apresentou-nos teorias e conceitos sobre a leitura; Coracini (2005, 2010), com conceitos sobre leitura, os quais estão presentes na seção teórica; Freire (1989) e Lajolo (2008), com suas perspectivas de leitura de mundo; Martins (2012), com sua concepção do que é ler; Silva (1996), embasando-nos para compreender o ato de ler, vinculado à concepção de leitura como decodificação de palavras; as exposições de Gimeno Sacristán (2000), para a compreensão dos níveis curriculares com ênfase no currículo prescrito e modelado pelos professores. Para tratar do campo da educação, utilizamos como arcabouço teórico os estudos de Ball (2005); Damasceno (2012); Durlli; Schneider (2011); Freitas (2012); Macedo (2014); Machado; Faria (2014). A metodologia que utilizamos foi pesquisa bibliográfica e documental, com uma abordagem qualitativa, a partir de fontes documentais. Em termos de resultados nosso estudo evidenciou que os currículos prescritos da SEE/AC revelam o trabalho com o ensino de leitura nas diferentes disciplinas, uma vez que localizamos a presença desta em todos os documentos analisados por nós, verificamos também que a concepção de leitura predominante nestes era a leitura como conteúdo, a partir de gêneros textuais. Os currículos modelados revelaram um alinhamento ao currículo oficial, no que diz respeito à leitura. Quanto às omissões, identificamos que o ensino de leitura proposto no currículo da secretaria fundamenta-se nas Matrizes de Referência do SAEB, ou seja, nos descritores de Língua Portuguesa, o que nos dá indícios de uma relação direta com as Avaliações Externas, acarretando mudanças tanto no currículo como no trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Currículo. Explicitações. Omissões.

ABSTRACT

READING EDUCATION: THE HIDDEN IN PRESCRIBED CURRICULUM

This research had as object of study the reading instruction focused on clarifications and omissions curriculum, aimed to analyze what the prescribed curricula SEE / AC and modeled by teachers That moment and omitted about teaching reading in different disciplines of education fundamental II. Therefore, we developed the following research problem: What prescribed curricula SEE / AC and modeled by teachers and omit explicit about teaching reading in different disciplines of Primary Education II? The theoretical framework for dealing with reading-related issues had as main bases the Lerner studies (2002), which advocates reading as alive and vital practice in school; Solé (1998), with the reading teaching from strategies; Kleiman (1989, 2013), whose works clearly demonstrate the need for the teaching of reading is taught in all subjects; to assist in the analysis of reading activities proposed by teachers in their Teaching sequences, establish dialogue with Antunes (2010, 2003); Batista (1991), which introduced the theories and concepts about reading; Coracini (2005, 2010) with concepts of reading, which are present in the theoretical section; Freire (1989) and Lajolo (2008), with its world reading perspectives; Martins (2012), with its conception of what is read; Silva (1996), basing us to understand the act of reading, linked to the idea of reading as decoding words; the exhibition Gimeno Sacristan (2000), to understand the curriculum levels with emphasis on prescribed and modeled by teachers curriculum. To address the education field, we used as a theoretical framework the studies of Ball (2005); Damascene (2012); Durlli; Schneider (2011); Freitas (2012); Macedo (2014); Axe; Faria (2014). The methodology we used was bibliographical and documentary research, with a qualitative approach, from documentary sources. In terms of results our study has shown that the prescribed curricula SEE / AC reveal work with teaching reading in different disciplines, since locate the presence of this in all documents reviewed by us, we also found that the design of predominant reading these was reading as content from genres. The alignment revealed modeled resumes the official resume, with respect to reading. As for the omissions, we identified that the teaching of reading proposed in the secretariat of the curriculum is based on the SAEB reference matrices, ie the Portuguese descriptors, which gives evidence of a direct relationship with the External Assessments, causing changes both in the curriculum and in teaching.

Keywords: Education. Reading. Curriculum. Clarifications. Omissions.

Sumário

RESUMO IX
INTRODUÇÃO ..... - 14 -
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA ..... - 21 -
1.1 Contextualizando o objeto ..... - 22 -
1.2 Ensino de Leitura: construindo o objeto de pesquisa ..... - 24 -
1.3 O Problema da Pesquisa ..... - 26 -
1.4 Os Objetivos da Pesquisa ..... - 29 -
1.5 Os Embasamentos Teóricos da Pesquisa ..... - 30 -
1.6 Técnicas da Pesquisa ..... - 33 -
1.6.1Fontes Documentais ..... - 35 -
1.6.2 Fontes bibliográficas ..... - 36 -
1.7 Etapas e Procedimentos da Coleta de Dados ..... - 38 -
1.7.1 Primeira Etapa: Documental ..... - 38 -
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E CURRÍCULO: ENTRE O DITO E O OCULTO ..... - 40 -
2.1 Concepções de leitura ..... - 40 -
2.1.1 Ler é decifrar um código ..... - 42 -
2.1.2 Leitura é ler o mundo ..... - 43 -
2.1.3 Ler é um prazer ..... - 45 -
2.1.4 Ler é interagir ..... - 48 -
2.1.5 Ler é conteúdo ..... - 49 -
2.2 Currículo e níveis curriculares ..... - 56 -
2.2.1 Currículo Prescrito ..... - 57 -
2.2.2 Currículo apresentado aos professores ..... - 59 -
2.2.3 Currículo modelado pelos professores ..... - 60 -
2.2.4 Currículo em ação ..... - 62 -
2.2.5 Currículo Realizado ..... - 62 -
2.2.6 Currículo Avaliado ..... - 63 -
2.3 Os COC e as Matrizes do SAEB como currículos prescritos ..... - 63 -
2.4 Os Currículos Prescritos e a Leitura ..... - 68 -
2.5 A configuração da leitura no currículo prescrito da SEE/AC ..... - 69 -
2.6 Currículo, leitura e suas implicações ..... - 70 -
3 O LUGAR DA LEITURA NOS CURRÍCULOS: UMA ANÁLISE DAS EXPLICITAÇÕES E OMISSÕES ... - 78 -
3.1 A leitura e os Cadernos de Orientações Curriculares da SEE ..... - 78 -

3.1.1 A leitura no COC de Geografia ..... - 79 -
3.1.2 A leitura no COC de Ciências Naturais ..... - 81 -
3.1.3 A leitura no COC de História ..... - 84 -
3.1.4 A leitura no COC de Matemática ..... - 85 -
3.1.5 A leitura no COC de Língua Portuguesa ..... - 86 -
3.2 A leitura nos currículos modelados pelos professores ..... - 88 -
CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... - 97 -
Referências ..... - 102 -
Apêndices 106

Lista de Quadros

Quadro 1: Levantamento bibliográfico sobre Leitura e Concepções de Leitura ..... - 53 -
Quadro 2: Gêneros textuais mais comuns em diferentes disciplinas ..... - 69 -62
Quadro 4: Apresentação de indicações didáticas acerca da leitura nas diferentes disciplinas no currículo prescrito da SEE/AC.....-66

INTRODUÇÃO

O tema ensino de leitura é discutido há muito, uma vez que existem diversas teses, dissertações, livros versando sobre o assunto. No Brasil, foi a partir de meados da década de 1970 que a leitura passou a ser campo de investigação teórica e metodológica, adquirindo *status* de tema científico. Tal fato se deu porque evidenciou-se uma crise na leitura, ocasionada pelas deficiências no processo de alfabetização nas escolas, pela falta de espaço nas aulas das diferentes disciplinas para o ensino desta e a partir da década de 1990 pela inserção das tecnologias, entre outras questões. Fez-se, portanto, necessária uma intervenção voltada para o ensino de leitura no âmbito da pesquisa para balizar discussões, debates e dar lugar à exposição de inquietações e ansiedades relacionadas ao assunto (ZILBERMAN; SILVA, 2005).

Segundo Solé (1998), a leitura é um dos temas mais recorrentes na escola, uma vez que dela depende a aprendizagem de muitos outros conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Assim, ler e não entender é um problema que permeia a educação na atualidade. Não que acreditemos que os alunos não gostam de ler, pois sabemos que, em geral, a leitura está presente no cotidiano destes, uma vez que se utilizam, por exemplo, das redes sociais, nas quais necessitam da leitura e da escrita para realizar um propósito específico. No entanto, muitos que "são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima" (CHARTIER, 1999, p.104).

A necessidade de um aprofundamento em torno da leitura centra-se no ensino dessa para a formação de leitores que saibam refletir sobre o que leem, fazer intervenções, interagir com o texto, posicionando-se criticamente. Portanto, é notória a necessidade de que a leitura – não somente aquela que se faz por devaneio ou aquela que se faz para ler o mundo, tampouco aquela que decifra um código linguístico - seja colocada em lugar privilegiado na escola. Uma vez que nesta, como escreve Nery (2007, p.12), "a unidade de trabalho de todas as áreas curriculares é o texto: pode ser um livro, uma paisagem, uma partitura, um corpo em movimento, um mapa, um gráfico. Nessa concepção, ensinar é essencialmente ensinar a ler", pois

todos os docentes de uma escola são professores de leitura, uma vez que utilizam textos em suas aulas e por essa razão é preciso que se articulem para oferecer propostas afinadas e coerentes de ensino desta. Neste sentido, é preciso atentar para o caso de que,

> alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2013, p.7)

O alarme dos professores quanto ao fato de que os alunos não sabem ler, nos traz indícios de que o ensino de leitura deva ser uma ação docente realizada pelos professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo e não apenas uma atribuição do professor de Língua Portuguesa.

Pesquisas educacionais apontam que muitos brasileiros leem apenas aquilo que está na superfície do texto, ou seja, informações explícitas, que não demandam capacidade de abstração e síntese. Como pode-se explicitar na notícia a seguir:

> Apenas 26% de um universo de 2 mil brasileiros com idades entre 15 e 64 anos conseguem ler e entender um livro, enquanto 74% têm problemas de leitura. A conclusão é do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), vinculado ao IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística). Para verificar a capacidade de alfabetismo da população, o IPM aplicou um teste com 20 questões relacionadas a contextos e objetivos práticos de leitura e escrita. A complexidade das questões variava desde a localização de uma informação simples num texto curto e familiar, até o estabelecimento de relação entre informações e a realização de inferências em textos longos. Dentre os entrevistados, 9% são analfabetos e os demais foram classificados em três níveis de competência em leitura. No Nível 1 estão aqueles que conseguem localizar uma informação explícita apenas em textos muito curtos (31%); no Nível 2 estão os que conseguem também localizar uma informação não-explícita em textos de extensão um pouco maior (34%); e no nível 3 estão os que são capazes de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação e estabelecer relações entre diversos elementos do texto (26%). ***Texto baseado na notícia publicada no UOL Educação, em 26-03-2002***

A pesquisa revela uma necessidade de enfoque maior ao ensino de leitura, e é dentro dessa perspectiva que observamos o surgimento de publicações em revistas, livros, sites; produções acadêmicas, artigos científicos, monografias, teses, dissertações, nas quais são tratadas questões voltadas para o ensino de leitura. Não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas diferentes disciplinas escolares. O currículo também foi outro campo no qual observamos as maiores mudanças relativas à leitura, sendo esta prescrita em diferentes disciplinas. Contudo, entendemos que as prescrições por si só não bastam para a formação de leitores.

Começamos a nos questionar de onde surgiram tais demandas? O que as motivavam? Como professora de Língua Portuguesa e portanto conhecedora das dificuldades escolares em torno da leitura, avaliamos todo esse movimento muito pertinente, enriquecedor, um auxílio, uma conquista. Nesta perspectiva, passamos a vincular essa reconfiguração curricular à crise da leitura, citada anteriormente, focalizando nosso olhar apenas nas boas intencionalidades de tal inserção.

No entanto, ao cursarmos algumas disciplinas do Mestrado em Educação e após muitas leituras, fomos percebendo que o ensino de leitura em diferentes disciplinas, juntamente com a emersão e destaque na escola dos descritores de Língua Portuguesa indicavam muito mais que uma preocupação voltada para o ensino com ênfase na leitura. Por este motivo, pareceu-nos pertinente analisar o que os currículos da SEE/AC e os modelados pelos professores explicitam e o que omitem acerca do ensino de leitura nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II.

Frente a este quadro, entendendo que o currículo não é neutro e sim cheio de intencionalidades, ideologia[1], crenças e valores, os quais estão a serviço de interesses, colocamo-nos no dever de buscar pistas que ajudassem a compreender

[1] O conceito de ideologia que norteia nossa discussão é o apresentado por Apple (2006), segundo o autor há muitas interpretações para o termo, em geral, é "sistema de ideias, crenças, compromissos fundamentais ou valores sobre a realidade social" (p.53). Em suma, "a ideologia foi também tratada como criações inevitáveis que são essenciais e funcionam como convenções compartilhadas de significados, a fim de tornar compreensível uma realidade social complexa (p.54)". Acreditamos ser "justificativa de interesses dos quais estão investidos os grupos econômicos ou políticos (p.54)".

os motivos pelos quais as atuais prescrições curriculares oficiais do MEC dão tanta evidência ao ensino de leitura em todas as disciplinas. Para isso, tivemos como objeto de estudo o ensino de leitura, com foco nas explicitações e omissões acerca do ensino de leitura nos currículos prescritos[2] da SEE/AC e nos modelados pelos professores.

As observações relativas a tais prescrições nos foi possível pela nossa condição de coordenadora pedagógica em uma escola pública estadual, pois, nos momentos de planejamento e formações continuadas oferecidos nesta, começamos a perceber que, havia por parte da Secretaria um grande incentivo ao ensino de leitura nas diferentes disciplinas, sendo publicados materiais de apoio aos professores e até mesmo promovidas formações continuadas como por exemplo, Propostas para ensinar a estudar e a ler melhor[3], na qual foram apresentados subsídios para o trabalho com a leitura a partir de vários gêneros textuais, a professores de diversas disciplinas.

Diante desta nova demanda de proposta de ensino, fomos percebendo também a inserção dos descritores de Língua Portuguesa em todas as disciplinas e uma grande preocupação pela utilização dos Cadernos de Orientações Curriculares (2010) que apresentavam indicações para o ensino de leitura. Fato que nos inquietou a levantar o seguinte problema de pesquisa: O que os currículos prescritos da SEE/AC e os modelados pelos professores explicitam e omitem acerca do ensino de leitura nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II?

Para nos ajudar a responder essa questão, elaboramos algumas questões de estudo:

- Como são tratadas questões relacionadas ao ensino de leitura nos *currículos prescritos da SEE/AC e nos modelados pelos professores, nas disciplinas de* Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa?
- Que concepções de leitura são recorrentes no âmbito escolar?

---

[2] Currículo prescrito: documento oficial, norteador, que visa subsidiar a elaboração dos currículos modelados pelos professores.

[3] Formação Continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte, através do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, no ano de 2011.

- Quais concepções de leitura estão presentes nos Currículos prescritos da SEE/AC e nos modelados pelos professores?
- A que interesses os currículos da SEE/AC atendem ao prescrever o ensino de leitura nas diferentes disciplinas que compõem o Ensino Fundamental II?
- Quais consequências as atuais políticas curriculares acarretam para o trabalho docente?

A pesquisa teve como objetivo principal analisar o que os currículos da SEE/AC explicitam e omitem acerca do ensino de leitura nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II. Para o alcance desse objetivo trilhamos o seguinte percurso metodológico:

Em um primeiro momento, verificamos como eram tratadas questões relacionadas ao ensino de leitura nos currículos prescritos da Secretaria Estadual de Educação e Esporte/SEE, ou seja, nos Cadernos de Orientações Curriculares de História, Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, cujo objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico com as diferentes disciplinas, e é destinado a professores de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas do Acre (ACRE, 2010).

Para identificar quais concepções de leitura estavam presentes nos Cadernos Orientações Curriculares das diferentes disciplinas que compõem o E. F. II, realizamos uma pesquisa bibliográfica, na qual levantamos algumas das principais concepções de leitura usadas na escola, situada em uma parte teórica. A partir dessa pesquisa, buscamos nos documentos curriculares da SEE/AC as concepções de leitura que se destacavam nestes.

Partimos da análise dos Cadernos de Orientações Curriculares por serem materiais curriculares pertencentes ao nível dos Currículos Prescritos, conforme definição de Gimeno Sacristán (2000), por ser um documento elaborado em instâncias superiores por especialistas e que, apresenta congruências e incongruências e um possível distanciamento da prática do professor que o transforma em Currículo Modelado, ou seja, que o traduz. É nesse nível que são apresentadas algumas recomendações que muitas vezes não fazem sentido para o docente.

Do ponto de vista estrutural, essa dissertação é composta de três seções. A Seção I, sob o título "Os caminhos da Pesquisa", tem por finalidade descrever as escolhas metodológicas e o percurso da pesquisa. Nela apresentamos o objeto, o problema da pesquisa e as questões de estudo, os objetivos específicos e geral, embasamentos teóricos, técnicas da pesquisa, fontes, etapas e procedimentos da coleta de dados e o contexto da pesquisa.

A Seção II, a qual denominamos "Concepções de leitura e currículo", trata-se de uma parte de natureza teórica, nesta apresentamos cinco concepções de ensino de leitura que geralmente estão presentes na escola, algumas considerações sobre currículo e seus níveis (GIMENO SACRISTÁN, 2000), com ênfase nos currículos prescritos e modelados pelos professores, momento no qual descrevemos o material documental que subsidiou essa pesquisa, ou seja, os Cadernos de Orientações Curriculares da SEE/AC e as Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as Sequências Didáticas elaboradas por professores de uma escola pública de E.F.II de Rio Branco.

Na Seção III, denominada "O lugar da leitura nos currículos: entre explicitações e omissões", levantamos como são tratadas as questões relacionadas à leitura nas OCs de História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática e Língua Portuguesa, buscando a presença desta nos objetivos, nos conteúdos e nas propostas de atividade. Analisamos as concepções de leitura presentes nesses documentos oficiais e o que as referências acerca do ensino de leitura em todas as disciplinas presentes nos currículos escondem e o que revelam.

Esse estudo se concentra na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, e portanto, busca investigar questões que se relacionam diretamente com o trabalho docente, uma vez que o currículo está intrinsecamente ligado a este.

Faz-se importante refletir sobre questões que estão postas como desafios para os professores, muitas vezes convidados a apenas colocá-las em prática como meros executores de tarefas pensadas, selecionadas e avaliadas por mentores intelectuais, técnicos e especialistas, que na maioria dos casos estão a serviço do Ministério da Educação (MEC).

Busca também trazer à tona discussões sobre a importância de ensinar leitura em todas disciplinas, pois muitos são os estudos que apresentam como sendo necessário, mas levando em consideração que existem muitos fatores que facilitam ou dificultam esse ensino e que isso não pode ser tratado apenas com o foco no professor, pois pensar dessa forma ratifica a cultura do desempenho, da *culpabilização, da responsabilização*, uma vez que existem questões internas e externas à escola, os chamados determinantes sociais.

Almejamos, com essa pesquisa, suscitar a reflexão entre os professores da educação básica no Acre sobre o ensino de leitura em todas as disciplinas, tão difundido no momento, todavia sobre um outro enfoque, no qual não se nega a importância desta, mas que também apresenta outras questões que estão por trás de tanta insistência nesse assunto. Momento no qual "a aprendizagem é representada como resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de 'metas de produtividade'"(BALL, 2005, p.546).

Ademais, intentamos revelar aos leitores questões tão escondidas e transformadas em discursos prontos, nos quais os professores são responsabilizados pelo (in)sucesso nos resultados da escola, os quais, na maioria das vezes se autorregulam, buscando dar conta das imposições impostas pelo currículo, cada vez mais afunilado, entre o desenvolvimento dos descritores de leitura e de matemática.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa,
Começou a explicar a Eternidade,
É, antes de qualquer coisa, o gesto do jovem camponês
Que se vai,
Revolvendo a pedra dos campos,
Descobrindo lesmas e gafanhotos,
Ou milhares de formigas atarefadas.
(...)
A pesquisa,
É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão
Para que os homens
Achem todos um pouco de pão
E mais liberdade.
(Texto adaptado de Gérard-B Martin, 1994, Jornal da Universidade Laval)

Na busca incessante por respostas a questionamentos, que se constroem, se descontroem e se reconstroem, é necessário compreender que pesquisar é uma ciência e que esta não é neutra, pois é carregada de ideologias, interesses, crenças, porque seus pesquisadores o são. Pesquisar requer escolher caminhos através dos quais seguimos horizontes carregados de empiria, metodologia, teoria e prática, trata-se de "um labor artesanal" (MINAYO, 1994, p. 25).

Essa seção demonstra, descritivamente, os percursos metodológicos da pesquisa, apresentando como aconteceu o processo de construção do objeto de estudo e toda trajetória adotada para a concretização desta investigação.

A realização de uma pesquisa requer a promoção do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, a partir do estudo de um problema, que surge da curiosidade ou inquietação sobre determinado assunto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para que se faça uma pesquisa algumas ações são demandadas do pesquisador: esclarecer o objeto, identificar questões, levantar um problema, organizar, descrever e analisar os dados. Tudo isso ancorados em uma coerente fundamentação teórico-metodológica.

Diante dessas demandas, faz-se importante a proximidade entre as fontes teóricas e empíricas disponíveis para o trato com o objeto de investigação, para que a relação entre o objeto de estudo e suas bases teórico-metodológicas se deem de modo articulado.

1.1 Contextualizando o objeto

Por uma perspectiva, a leitura na escola geralmente está relacionada a atividades de decodificação de um código linguístico (decifração), leitura compartilhada, leitura silenciosa e atividades de interpretação de texto.

Porém, o tema ensino de leitura começou a aparecer como objeto de pesquisas no momento em que se percebeu que este era um dos possíveis motivos do fracasso escolar. Neste sentido, surgiram os primeiros estudos por volta da década de 1970. Até aquele momento, o ensino de leitura era atribuição exclusiva do professor de Língua Portuguesa e trabalhada como metodologia de ensino. Como é o caso das atividades a seguir:

- Leitura compartilhada: o professor escolhe um texto e o divide em parágrafos, em seguida pede que alguns alunos façam a leitura destes.
- Leitura em voz alta pelo aluno: o professor pede que o aluno leia o texto em voz alta, geralmente objetiva manter a atenção do aluno no texto e ou avaliar a entonação das frases e pronúncia das palavras.
- Leitura silenciosa: o professor pede que os alunos leiam o texto em silêncio, neste caso, é comum, haver um propósito posterior à leitura. No qual pode-se pedir que:
    - O aluno localize as palavras que não conhece;
    - Busque informações específicas, como encontrar a ideia principal, entre outras.
- Interpretação de texto: lista de questões que levam em consideração uma única leitura do texto, aquela aceita pelo professor, ou seja, a leitura do

professor. Uma leitura de localização de informações que não demandam um nível maior de abstração do que foi lido, superficial.

Todos os exemplos citados não representam de forma exaustiva situações de leitura encontradas no passado e até os dias atuais, todavia representam uma parte destas.

Dessa forma, o objeto de estudo, ensino de leitura, apresentou-se como necessário devido às mudanças trazidas por uma nova perspectiva sobre a linguagem, cuja visão de ensino da língua passou a ser a sociointeracionista[4], denominada também de sociointerativa, sociodiscursiva, socioconstrutiva e sociocognitiva e a qual está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na perspectiva de um movimento funcionalista[5], que vê o ensino a partir do contexto, sendo o texto o centro deste ensino. Em toda essa movimentação, os professores das diferentes disciplinas estão inseridos, pelo fato de que não se ensina mais somente fatos e conceitos, mas a partir de fatores históricos e sociais, tudo isso dentro de vários textos. Pois conforme explica Marcuschi,

> é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero[6]. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (2008, p.154).

Nesta perspectiva, percebendo que o trabalho com a leitura deixa de ser papel único e exclusivo do professor de Língua Portuguesa e passa a ser também compromisso das diferentes disciplinas que compõem o currículo, uma vez que todo professor necessita dos textos em suas aulas, questionamo-nos se o ensino de leitura

---

[4] Interação dos seres humanos com o seu meio ambiente, ou seja dentro de um contexto social (VYGOTSKY, 1998).

[5] Vertente bastante influente ao longo do século XX, representada pela Escola de Praga com Nikolai Trubetzkoy (1890-1938); Roman Jakobson 91896-1982) e Escola de Copenhague com Louis Hjelmslev (1896-1982), entre outros.

[6] Termo que dá nome a texto que possuem em comum uma finalidade sociocomunicativa e espaço de circulação.

estava presente na reconfiguração do currículo por causa da crise da leitura ou se era motivado por outros fatores.

Quebrar paradigmas, seja ele qual for, não se dá de um momento para outro, desta forma, necessitamos expor três paradigmas sobre ensino de leitura os quais julgamos ser mais difíceis de serem mudados. O primeiro é crer que ensinar a ler é algo que se faz nos anos iniciais (decodificação do código linguístico, alfabetização, letramento); um segundo, é que ensinar a ler só é possível por um professor de Língua Portuguesa e por último, ler é apenas proposta de atividade, ou seja, um exercício no qual propõe-se que o estudante leia um texto em voz alta, leia para responder a um questionário, entre outras situações de aprendizagem.

Se atentarmos para as propostas curriculares trazidas pelos PCN iremos perceber que o ensino da leitura está posto como uma indicação para todas as disciplinas que compõem o currículo e que este passou a ser objeto do conhecimento, ou seja, um conteúdo procedimental[7].

Todavia, apesar das alterações propostas pela mudança no ensino, é necessário compreender quais relações se estabelecem entre o que os autores (teóricos) do campo do ensino de leitura dizem e o que os documentos oficiais prescrevem, buscando entre estes, aproximações, distanciamentos, intencionalidades, equívocos, entre outras questões.

1.2 Ensino de Leitura: Construindo o Objeto de Pesquisa

Antes de apresentarmos nosso objeto de estudo (ensino de leitura), achamos pertinente relatar o caminho percorrido até o momento da qualificação, momento muito rico para a continuidade da pesquisa.

---

[7] Segundo Zabala (1998, p. 43-44) é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Conteúdos que, como podemos ver, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas.

Ao iniciarmos esse Mestrado em Educação, estávamos convictas de que ensinar leitura era papel de todo professor, independente da disciplina que ministrasse, no entanto reconhecíamos que havia algo que dificultava a execução de tal tarefa. Para compreender de onde vinha a dificuldade, elaboramos um pré-projeto de pesquisa, com o qual fomos aprovadas no mestrado, intitulado Ensinar leitura: uma formação necessária para professores. Neste enfatizávamos a importância de que o professor fosse preparado na Formação Inicial para ensinar leitura.

Logo na primeira disciplina – Seminário da Pesquisa – cuja finalidade era, a partir dos pré-projetos, ensinar como elaborar um projeto de pesquisa de fato, fomos instigadas a repensar o objeto pesquisado. A professora responsável pela matéria questionava que não era papel da academia esse tipo de formação voltada para o ensino de leitura e que isso não era atribuição dos professores de outras disciplinas e sim dos de Língua Portuguesa. Os alunos da turma, que também podiam opinar sobre o pré-projeto, também demonstraram fazer objeções ao estudo proposto. Uns alegavam que não era possível, outros diziam que o ensino de leitura era o letramento, enfim. A partir daí começamos a perceber que era necessário pensar um pouco melhor acerca do que estávamos propondo, a ciência está ligada ao conflito de ideias e é preciso aprender a lidar com as diferentes verdades, uma vez que nesta não existe uma verdade absoluta.

Ao iniciarmos os encontros de orientação, fomos traçando o caminho o qual deveríamos percorrer para alcançar os objetivos da pesquisa ora apresentada. Para tanto, pensamos em realizar pesquisa documental, buscando nas Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (DCN) o que previam sobre ensino de leitura. Depois faríamos uma articulação entre estas, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Cadernos de Orientações Curriculares do Acre, buscando os pontos de coerência e incoerência. Vale registrar que, até esse momento atribuíamos os problemas de ensino de leitura à má formação inicial dos professores das outras disciplinas, que não recebiam na universidade a preparação necessária para por em prática o currículo oficial.

Nesse percurso, por advertência da orientadora e das outras professoras de um grupo de estudo que participamos, resolvemos repensar nosso trabalho, uma vez que nos alertaram para a possibilidade de não encontrarmos nas DCN para Formação de Professores, subsídios que nos ajudassem na conclusão da pesquisa.

Construímos outra trajetória, na qual visávamos analisar como as concepções de ensino de leitura dos professores das diferentes disciplinas que compõem o Ensino Fundamental refletiam nos currículos modelados por estes.

No entanto, ao cursarmos a disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, tivemos acesso a textos que explicitavam o quão intencional era exigir que o professor cada vez mais perdesse o controle sobre o seu trabalho, passando a ser um mero executor, um técnico-operativo, repassador de conteúdos, "um tarefeiro". Através do recuo da teoria que cada vez mais dá lugar à prática para responder às visíveis necessidades capitalistas (MORAES, 2003).

Dessa forma, durante o longo processo de orientações, leituras e estudos, percebemos estar a favor de uma base ideológica excludente e culpalizadora, pois se víamos nas concepções dos professores o problema para o fracasso escolar quanto ao ensino de leitura, estávamos sim, a favor do sistema e contra o docente.

Pensar que a escola/professor sozinhos têm a capacidade de resolver os problemas de ensino, remete-nos às teorias não-críticas, as quais viam a escola como equalizadora da sociedade, desconsiderando os determinantes sociais que a permeiam (SAVIANI,1998).

Portanto, após o exame de qualificação e toda a trajetória citada anteriormente, principalmente durante as orientações, sentimos "as escamas caírem de nossos olhos". Dessa maneira, traçamos uma nova caminhada.

Percebemos então que necessitávamos (re)construir nosso objeto, entre olhar para ensino de leitura pelas lentes dos teóricos que ratificam a importância de ensiná-la em todas as disciplinas ou pela dos críticos do campo educacional. Neste sentido, uma mudança de perspectiva colocou-se para nós: não negar o lugar de destaque da leitura na escola, mas não validar o que há por trás do currículo, a saber, meritocracia, responsabilização e culpabilização docente, entre outras categorias (FREITAS, 2012).

1.3 O Problema da Pesquisa

Não se começa uma pesquisa a não ser que se tenha uma questão para discutir, dentro de um domínio do conhecimento. É o momento da construção do

problema. Este requer do pesquisador muita cautela, coerência, posto que nem toda pergunta é passível de ser motivo de realização de uma pesquisa.

Neste sentido, não basta termos uma questão para discutir, mas é necessário que tal questão seja possível de se enquadrar no ponto de vista científico. Um problema de pesquisa precisa possibilitar a investigação segundo métodos próprios da ciência (GIL, 2002). Indagando como as coisas são, causas, consequências e não responder diretamente, não pode responder a perguntas que não são passíveis de verificação empírica, bem como, aquelas que podem ser respondidas simplesmente com sim ou não.

No caso desta pesquisa, a elaboração do problema constituiu-se em uma complexa tarefa de construção, desconstrução, reconstrução, pois cada vez que pensávamos uma problemática, fazia-se necessário testar para ver se era passível de ser respondida dentro do rigor científico.

Em um primeiro momento, como já dito, intentávamos analisar **de que maneira a prática de ensino de leitura dos professores era influenciada pela formação inicial destes**. Em discussões com a orientadora percebemos que seria inviável a execução da pesquisa, uma vez que a função da Universidade não é a mesma da escola e que possivelmente não encontraríamos respostas ao nosso problema nos Currículos da Formação Inicial.

Outro problema que levantamos buscava responder à seguinte pergunta: **Como o ensino de leitura configura no currículo prescrito para o curso de licenciatura em Biologia da UFAC e nos currículos modelados pelos professores que ensinam Biologia no Ensino Médio oferecido na Escola Lindaura Leitão?** Este foi prontamente descartado tanto pela orientadora quanto pelo Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte, pois levantaram-se questionamentos acerca da possibilidade de que não haveria no Currículo Prescrito de Biologia nenhuma indicação quanto ao ensino de leitura. E quanto ao local da pesquisa, foi colocado em questão, uma vez que entendemos que, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na referida escola, a proximidade com os sujeitos poderia interferir no resultado da análise.

Faz-se necessário explicar que o fato de buscarmos como figurava o ensino de leitura em currículos de outras disciplinas, que não Língua Portuguesa, foi

explicitado anteriormente quando justificamos que na escola atual, é papel de todo professor ensinar leitura, independente da disciplina que ministre. Só esse fato já causa estranheza, porque, quando lemos dissertações, artigos científicos e teses encontramos muito clara a presença do objeto ensino de leitura, porém sempre na disciplina de LP ou Pedagogia.

Em meio aos desafios que permearam os caminhos da pesquisa, construímos mais um problema que visava analisar **como as concepções de ensino de leitura dos professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental refletem nos currículos modelados por estes.** Pois fazia-se precípuo abordar não só as questões que envolvem o ensino de leitura, mas perceber como os professores compreendiam este ensino e de que maneira isso figurava na prática, verificada a partir das Sequências Didáticas elaboradas por estes.

Após o Exame de Qualificação, diversas leituras e encontros com a orientadora, alteramos completamente nosso problema de pesquisa, isto, como se vê através do relato, não se deu de uma hora para outra, mas de maneira processual, gradativa. Nesse momento, fomos ligando os pontos entre as disciplinas cursadas, as discussões em sala de aula, as orientações, as leituras feitas. Dessa forma, percebemos que ao defender o ensino de leitura em todas as disciplinas como algo inquestionável, estávamos, entre outras coisas, considerando irrelevante o fato de que estas situam-se em campos epistemológicos distintos.

Neste sentido, chegamos à construção do seguinte questionamento, que tornou-se nosso problema definitivo da pesquisa ora apresentada: **O que os currículos da SEE/AC e os modelados pelos professores revelam e omitem acerca do ensino de leitura nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II?**

Frente aos encaminhamentos, elaboramos as seguintes questões de estudo, de modo a ir nos aproximando à resposta do problema de pesquisa que levantamos:

- Como são tratadas questões relacionadas ao ensino de leitura nos *currículos prescritos da SEE/AC e nos modelados pelos professores, nas disciplinas de* Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa?
- Que concepções de leitura são recorrentes no âmbito escolar?
- Quais concepções de leitura estão presentes nos Currículos prescritos da SEE/AC e nos modelados pelos professores?
- A que interesses os currículos da SEE/AC atendem ao prescrever o ensino de leitura nas diferentes disciplinas que compõem o Ensino Fundamental II?
- Quais consequências as atuais políticas curriculares acarretam para o trabalho docente?

Tais questões foram fundamentais na construção da análise, pois são como andaimes em uma construção, que vão sustentando, dando apoio, durante todo o caminho. Uma vez pronta a obra não vemos ou sentimos muito a falta destes, no entanto, foram fundamentais para levantar a estrutura da obra. Assim como os andaimes na obra, são as questões de estudo para a resposta ao problema de uma pesquisa.

1.4 Os Objetivos da Pesquisa

Quando se pesquisa é necessário ter-se em mente um bom objetivo, pois este funciona como uma espécie de bússola, indicando-nos, relembrando-nos para "onde queremos ir". Qual nossa intencionalidade com a pesquisa. Assegurando-nos de que não vamos fugir do foco. Está diretamente relacionado ao problema da pesquisa, ele responde para que pesquisar.

No caso desta pesquisa, o objetivo geral foi analisar o que os currículos da SEE/AC revelam e omitem acerca do ensino de leitura em diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II.

Os objetivos específicos foram:

- Mapear como são tratadas questões relacionadas ao ensino de leitura nos *currículos prescritos da SEE/AC e nos modelados pelos professores, nas disciplinas de* Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa.
- Examinar que concepções de leitura são recorrentes no âmbito escolar;
- Identificar quais concepções de leitura estão presentes nos Currículos prescritos da SEE/AC e nos modelados pelos professores;
- Evidenciar a que interesses os currículos da SEE/AC atendem ao prescrever o ensino de leitura nas diferentes disciplinas que compõem o Ensino Fundamental II.
- Demonstrar quais consequências as atuais políticas curriculares acarretam para o trabalho docente.

1.5 Os Embasamentos Teóricos da Pesquisa

Para um maior aprofundamento teórico estabelecemos diálogo com algumas obras que tratam da temática.

Recorremos a autores que são referência em Ensino de Leitura, Lerner (2002), que o define como um desafio para que seja visto como prática viva e vital na escola, ensinando o aluno a repensar o mundo e a reorganizar o próprio pensamento, a partir da visão de que a leitura necessita ser ensinada do ponto de vista didático, para só depois atender a propósitos sociais. Como exposto:

> Dado que a escola tem uma missão específica, os objetos de conhecimento – a leitura, neste caso – ingressam nela como "objeto de ensino". Por outro lado, não é natural que a leitura tenha na escola o mesmo sentido que fora dela. Se pretendemos que esse sentido se conserve, teremos que realizar um forte trabalho didático para consegui-lo. (LERNER, 2002, p.78)

Seguindo a mesma linha de Lerner temos Solé (1998), cuja obra objetiva ajudar educadores e profissionais a promover a utilização de estratégias de leitura que permitam ao estudante interpretar e compreender os textos escritos. E que isso é um papel do professor e que é função dele promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura. Deixa claro

também que, as mudanças na escola acontecem quando são feitas em equipe. Reestruturar o ensino da leitura deve passar por isso: uma construção coletiva e significativa para os alunos, e também para os professores.

Balizamo-nos também em Kleiman (1989, 2013), cujas obras explicitam muito bem a necessidade de que o ensino de leitura seja ministrado em todas as disciplinas, alertando sobre a prática entre professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo, cujos papéis também são formar leitores. Sua contribuição também se dá ao sugerir algumas propostas de ensino de leitura, principalmente em sua produção de (2013).

Ainda para auxiliar nas análises, estabelecemos diálogo com Antunes (2003;2010) para compreender "como se pode fazer análises de textos centradas em elementos determinantes para a construção de sua textualidade e de sua função interacional" (ANTUNES, 2010, p.13) e (KOCK; ELIAS, 2006), dando conta da leitura como momento de interação entre autor-texto-leitor.

Tratamos ainda sobre questões relacionadas ao currículo, especialmente no tocante aos modos como se organiza em níveis (prescrito, apresentado, modelado, em ação, realizado e avaliado), dentre os quais trabalhamos com apenas dois: *currículo prescrito* (COC da SEE/AC), *currículos modelados* pelos professores (Sequências didáticas), conforme classificação de Gimeno Sacristán (2000). Destacamos o papel das instâncias e agentes do currículo na formulação de políticas e práticas voltadas ao ensino de leitura.

Para discutir o campo educacional e suas repercussões no currículo, dialogamos com Freitas (2012), o qual contribuiu com a discussão sobre o que omitem os currículos, a saber: meritocracia, responsabilização e privatização; Hypolito et. al. (2009), cuja colaboração se dá através da discussão dos resultados da reestruturação curricular sobre o trabalho docente; Macedo (2014), apresenta uma discussão sobre os efeitos da padronização curricular, imposta pela Base Nacional Curricular Comum; Damasceno (2012), discute a reconfiguração do currículo a partir das Avaliações em larga escala no Acre; Machado; Faria (2014), apresentam críticas aos COC do Acre, pelo fato de ser um produto *encomendado, comprado e consumido*, com uma participação irrisória dos docentes; Saviani (1999; 2009), discute questões que

permeiam a escola a partir de uma teoria crítica e não-crítica e trata sobre temas relacionados à formação de professores; Moraes (2009), que trata do recuo da teoria para dar lugar ao pragmatismo exacerbado; Gatti (2009), tratando sobre Avaliação dos sistemas educacionais no Brasil; Ball (2005), com discussões acerca de performatividade e gerencialismo na educação; Chervel (1990), o qual apresenta a história das disciplinas escolares; Durli; Scheneider (2011), discutem questões relativas às implicações impostas no currículo pelas Avaliações Externas; Saviani (2003), apresenta a constituição das disciplinas escolares.

Através dos estudos de Zabala (1998), trouxemos teorias que nos ajudaram a alicerçar melhor nossa compreensão acerca da definição do que pode ser compreendido por conteúdo procedimental, uma vez que a *reconfiguração* curricular iniciada a partir dos anos 1990 e concretizada com a publicação dos PCN, insere em seus conteúdos não só mais os de natureza conceitual e factual, mas também os que dizem respeito a atitudes e procedimentos, apresenta, ainda, o conceito de Sequência Didática.

No tocante a questões específicas da leitura, dialogamos com outras fontes de referência que subsidiaram este trabalho como:

Batista (1991), que apresentou-nos teorias e conceitos acerca da leitura, sobre vermos esta como um objeto de interesse pedagógico e a respeito da necessidade de que o professor tenha conhecimentos sobre aquilo que ensina.

Coracini (2005, 2010), com conceitos sobre leitura, os quais estão presentes na seção teórica, apresentando várias respostas ao que significa ler;

Freire (1989), Lajolo (2008) e Martins (2012), com suas perspectivas de leitura de mundo, a qual para eles se estabelece fora da escola, na dita escola da vida.

Silva (1996), embasando-nos para compreender o ato de ler, vinculado à concepção de leitura como decodificação de palavras.

Citamos aqui alguns dos aportes teóricos que subsidiaram nosso estudo.

Para auxiliar na elaboração do capítulo metodológico, recorremos a autores referendados no que tange a trabalho de Metodologia Científica, dentre eles podemos citar: Gil (2002), que ampliou nossa compreensão sobre como se constrói um problema de pesquisa; Severino (2001), orientou-nos sobre as exigências metodológicas e técnicas para a produção do conhecimento; Lakatos; Marconi (2003), balizou-nos para a construção do percurso metodológico de maneira geral, ajudando-nos a conhecer como se constrói um trabalho de pesquisa. Outros nos deram suporte no tocante a entender a pesquisa educacional e suas peculiaridades: Lüdke; André (1986); Minayo (1994); Fazenda (2001).

1.6 Técnicas da Pesquisa

Para obtermos êxito em uma pesquisa é necessário utilizar algumas técnicas, "conjunto de preceitos ou processos de que serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática" Lakatos; Marconi (2003, p.157).

Neste sentido, dentre as várias técnicas conhecidas, optamos pelas que correspondiam ao propósito de nosso trabalho, pesquisa bibliográfica e documental. A identificação das fontes que nos ajudaram a responder o problema da pesquisa foi um passo fundamental. Nesta etapa foi essencial conhecer o material que serviria como suporte para a construção do texto.

Frente ao exposto, para a realização dessa pesquisa fizemos uso de pesquisa documental, sendo que nesse tipo de pesquisa o pesquisador "vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (GIL, 2002, p. 42). Identificamos nos Cadernos de Orientações Curriculares da SEE/AC, de História, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, elementos que mostraram o que está explícito sobre o ensino de leitura para as diferentes disciplinas que compõem o currículo, bem como as concepções de leitura apresentadas nestes.

Assim como fizemos com os COC da SEE/AC, buscamos em algumas Sequências Didáticas de diferentes disciplinas que concepções de leitura apresentavam, descrevendo-as e analisando-as.

Ainda como técnica de pesquisa trabalhamos com pesquisa bibliográfica, uma vez que esta

> Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito, sobre determinado assunto; propicia o exame de um tema sob novo enfoque de abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183)

A investigação científica, geralmente, tem em seu núcleo a pesquisa bibliográfica, uma vez que esta permite um melhor embasamento teórico que ajuda a balizar a discussão sobre o objeto de estudo. Esta não deve ser mera reprodução de pensamentos, conceitos, teses, pontos de vista já ditos, porém devem trazer, a partir de um novo ponto de vista, questões sob novas abordagens.

Para dar conta da seção teórica, elaboramos um plano de trabalho que nos serviu de subsídio para melhor organização de nossos estudos bibliográficos. Buscando autores que escrevem sobre concepções de leitura, campo educacional e currículo. Tendo cuidado de sistematizar quais "pensavam" dento da mesma perspectiva.

Neste sentido, seguimos os seguintes critérios:

Para tratar das concepções de leitura:

- Primeiro momento - selecionamos os principais autores que escrevem sobre o tema, momento no qual realizamos leitura exploratória;
- Segundo momento – Dentre os principais autores, fomos separando-os de acordo com a concepção de leitura sobre a qual escrevem, a saber, leitura é decodificação de palavras, leitura é compreender o mundo, leitura é prazer, leitura é interação e leitura é conteúdo escolar; momento de leitura seletiva.
- Terceiro momento – apresentamos esta seleção em uma seção destinada à parte teórica desse trabalho;

Da mesma forma nos portamos com os teóricos que escrevem sobre o campo educacional, com foco no currículo, a partir de uma visão crítica da educação. Pois em todos os momentos de pesquisa, questionávamos em que ocasião a leitura passara a ser necessidade das diferentes disciplinas, fato que procurávamos em livros escritos pelos teóricos da leitura. No entanto, foi lendo os críticos do campo da educação que percebemos porque isso se dava. A serviço de quem e com quais intencionalidades. O que gerou uma mudança na perspectiva a partir da qual enxergávamos nosso objeto.

Quanto à abordagem, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa pois a intenção era compreender o significado e a intenção de documentos oficiais, dentro de um rigor interpretativo.

Portanto, nossas fontes foram bibliográficas e documentais. Na sequência apresentamos e descrevemos as que subsidiaram nossa pesquisa.

1.6.1Fontes Documentais

As fontes documentais trazem como material de apoio documentos que podem ampliar o entendimento do objeto dentro de uma contextualização histórica e sociocultural (SILVA et al, 2009, p.2). Neste sentido, nossas fontes documentais corresponderam a um conjunto de ordenamentos curriculares emanados oficialmente:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um documento curricular elaborado a partir da Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1997, do qual utilizamos os embasamentos teórico-metodológicos para melhor contextualizar o ensino de leitura na perspectiva atual.

Os Cadernos de Orientações Curriculares - COC da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, das disciplinas História, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, são currículos prescritos elaborados pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura[8] e publicados no ano de 2010. Nos quais fizemos um

[8] Grupo voltado para prestar assessoria pedagógica externa, situado no Estado da Bahia, composto por equipe multidisciplinar, oriundos de várias instituições de ensino (MACHADO; FARIA, 2014)

levantamento de como o ensino de leitura figurava, apontando que concepções de leitura estavam presentes e quais intenções omitiam.

A Matriz de referência de Língua Portuguesa: Descritores - 9º ano do Ensino Fundamental, elaborada pelo Ministério da Educação – MEC e publicada em 2009. Neste documento buscamos relações entre os currículos prescritos e as avaliações externas (Saeb e Prova Brasil), uma vez que este subsidia o trabalho do professor para que possa "fazer uma reflexão sobre a prática do ensino de leitura, cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola" (BRASIL, 2009, p.5).

O Caderno de Orientação Curricular – Para formar estudantes: Propostas para ensinar a estudar e a ler melhor; elaborado pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura e publicado em 2011. Trata-se de um documento de apoio à Formação Continuada para professores das diferentes disciplinas, no qual são tratadas questões sobre como ensinar leitura.

1.6.2 Fontes bibliográficas

Assim como explicitado anteriormente, as fontes bibliográficas serviram de subsídio para a identificação e análise realizada na pesquisa documental, sobre leitura, campo educacional e currículo. Minayo afirma, "podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse" (1999, p.53). Nesta perspectiva, elaboramos um quadro síntese no qual apresentamos o levantamento bibliográfico realizado por nós sobre leitura e concepções de leitura, o parâmetro utilizado para a busca dos textos foi a palavra ensino de leitura, os artigos citados a seguir foram localizados na internet, que tem se mostrado uma ferramenta a favor do pesquisador.

Quadro 1: Levantamento bibliográfico sobre Leitura e Concepções de Leitura

TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO
Formando professores-leitores: modos de ler, viver a experiência estética e produzir sentidos a partir do gênero literário	Marcela Afonso Fernandes/ UNIRIO

O ensino de leitura e a formação em serviço do professor	Carmi Ferraz Santos/UFPE
Algumas reflexões sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita	Hércules Toledo Correia/UniBH
Concepções de leitura – Reflexões sobre a formação do leitor	Maria Dinarte Schutz et al/UNIFRA
O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas	Sandra Alves Farias; Ana Maria Esteves Bortolanza/UNIUBE
Compreender o ato de ler e praticar a leitura na vida e na escola	Rosa Amélia Pereira da Silva/UNB
Abordagens da leitura	Angela B. Kleiman/Unicamp
Práticas de leitura e escrita em classes de Educação de Jovens e Adultos	Mayara Lima de Almeida et al/UEFS
Ensinar a ler na universidade: uma necessidade	Leda Tessari Castello-Pereira/UNIVILLE
O mundo da leitura na escola: da didatização à construção de sentido	Maria Tânia de Almeida Souza/UFAL
Concepção de leitura: um olhar a partir de uma pesquisa realizada com professores de uma escola estadual de Sinop	Vera Lúcia de Oliveira Pereira Buose/UNEMAT
Literatura e ensino: o papel do professor leitor na formação de leitores literários	Alexandra Santos Pinheiro/UFGD
A crise da leitura na formação docente: uma análise das práticas leitoras de futuros professores	Antonio Fernando de Araújo dos Santos; Maria Silvia Bacila Winkeler/PUCPR
O currículo escolar voltado para o ensino da leitura e da escrita	Francisca Lima Rodrigues/UFSM
Leitor, leitura e escola: concepções de futuros mediadores de leitura	Solimar Patriota Silva/UNIGRANRIO
Concepções de leitura e suas consequências no ensino	Ezequiel Theodoro da Silva/UNICAMP

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de pesquisas realizadas na Internet.

Em nossa fase de levantamento de material bibliográfico, localizamos muitos textos que versavam sobre leitura, no entanto, poucos falavam sobre leitura em várias disciplinas. Portanto, o quadro apresentado traz apenas os textos selecionados dentro do critério de leitura e concepções de leitura. A maior parte de nossa pesquisa bibliográfica, deu-se em livros.

Sobre campo educacional e currículo, localizamos estes temas em livros e artigos científicos.

1.7 Etapas e Procedimentos da Coleta de Dados

A coleta de dados é um momento importante na construção da estrutura de um trabalho de pesquisa. Por esse motivo, é necessário seriedade e zelo com os dados que se irá buscar. Neste sentido, para a concretização da colheita das informações seguimos os percursos descritos a seguir.

Utilizamos de pesquisa exploratória, em livros, dissertações e artigos científicos, que versam acerca do ensino de leitura, nos quais buscamos embasamento teórico que subsidiaram nossas análises. Utilizamos também pesquisa explicativa, uma vez que "essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos" (GIL, 2002, p.42). No caso específico desta pesquisa, o fenômeno analisado equivale a análise de o que revelam e o que omitem os documentos oficiais acerca do ensino de leitura.

Realizamos busca na internet de artigos científicos que discutem o tema ensino de leitura e fomos compilando os dados, tendo como parâmetro principal o que estes diziam sobre concepções de leitura e, por se tratar de um trabalho inserido na linha de Pesquisa Formação de professores e trabalho docente, fomos observando como estes relacionavam a leitura ao trabalho do professor.

Coletamos dados também em documentos oficiais, a saber COC/SEE-AC, Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), Caderno de Orientação Curricular – Para formar estudantes: Propostas para ensinar a estudar e a ler melhor; em sequências didáticas elaboradas por professores de diferentes disciplinas que compõem o Ensino Fundamental II.

1.7.1 Primeira Etapa: Documental

No primeiro momento realizamos a coleta de documentos que nos ajudariam a fazer o levantamento de como são tratadas questões relacionadas ao

ensino de leitura nos currículos prescritos das diferentes disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental e nos currículos modelados pelos professores.

Nesta fase buscamos identificar o tratamento dado ao Ensino de Leitura (E.L.) nos currículos atuais, ou seja, nos Cadernos de Orientações Curriculares de História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, levantando como este figura nos objetivos, nos conteúdos e nas propostas de atividades. A seguir realizamos a descrição dos dados coletados para posterior análise.

De igual modo, realizamos o levantamento de como a leitura figurava nos currículos modelados pelos professores, ou seja, em suas Sequências Didáticas, buscando este elemento nos objetivos, nos conteúdos e nas propostas de atividades. Para nortear esse processo, utilizamos como critério de análise e descrição, os objetivos específicos e geral desta pesquisa.

Na próxima seção, apresentaremos algumas concepções de leitura, considerações sobre currículo e seus níveis curriculares, conforme (GIMENO SACRISTÁN, 2000); questões relacionadas às atuais políticas curriculares a partir de discussões apresentadas por teóricos críticos do campo educacional.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E CURRÍCULO: ENTRE O DITO E O OCULTO

> "Não sei se já alguma vez disse ao leitor que as ideias, para mim, são como nozes, e que até hoje não descobri melhor processo para saber o que está dentro de umas e de outras, senão quebrá-las". (Machado de Assis, 2006, v.3, p.448)

Tomando como referência o conceito de currículo oculto, formulado por Apple (2006), que o define como os implícitos, a saber, as relações de poder que gravitam por trás do currículo, através da imposição velada da ideologia da classe dominante, a quem está a serviço. Através de omissões que motivam e configuram o que é ou não importante de ser ensinado na escola, quais os conteúdos e quais disciplinas receberão lugar de destaque, tudo isso a serviço de um modelo de educação pautado nos interesses mercadológicos, mas que se escondem por meio de discursos convincentes o bastante para envolver até mesmo o próprio professor.

Nesta perspectiva, inicialmente, falar sobre leitura e currículo pode parecer algo fácil e rápido, seria só recorrer àquilo que já foi dito e pronto. No entanto, há muitas coisas não ditas, não escritas, ocultas. Por esse motivo, apresentamos, nesta seção, em linhas muito gerais, algumas concepções de leitura que comumente estão presentes na escola e por conseguinte fazem parte do currículo oficial. Bem como, expomos o conceito de currículo, os *níveis curriculares* conforme (GIMENO SACRISTÁN, 2000), com ênfase no *prescrito* e no *modelado pelos professores*. Apresentaremos ainda o que dizem os críticos do campo educacional sobre as prescrições curriculares, Avaliações Externas e suas implicações sobre o currículo modelado e o trabalho docente, voltado para o ensino de leitura.

2.1 Concepções de leitura

A leitura está presente em vários contextos sociais, principalmente na escola. Mas, o que significa ler?

> [...] ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo.

> Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de menor ou maior consciência – depende da concepção de leitura que adotamos. (CORACINI, 2005, p.19)

Pautadas em Coracini, vemos que muitas são as respostas possíveis para esta pergunta. Não há uma mais certa nem uma errada, o que existem são concepções diferentes a respeito do tema. Vão desde a de simples decodificação de palavras até a de leitura como espaço de interação profunda entre autor- texto - leitor. Por isso, para se falar em leitura, faz-se necessário entender os vários pontos de vista sobre os quais se assenta esse conceito.

As várias formas de compreender a leitura dependerão intrinsecamente do conceito que se tem de sujeito, de língua e de texto. Estas diversas maneiras de entender a leitura é que, possivelmente, causam dificuldades no seu ensino. Silva (1999) aponta que a forma de ensinar leitura de cada professor reflete a maneira que este a compreende.

A respeito da leitura podemos analisar o que diz Batista:

> A leitura se funda em diferentes dimensões: a dimensão psicológica, implicada no ato de ler e de aprender a ler; a dimensão linguística, determinada pelo fato de que se lê e se aprende a ler um objeto linguístico; a dimensão discursiva decorrente do fato de que se lê e se aprende a ler sob certas condições enunciativas; a dimensão social, histórica e política resultante das tensões que motivam o ato de ler e de aprender a ler. (1991, p.20)

Neste sentido, dentre as várias definições acerca do assunto, conheceremos os que, ao modo de ver de muitos estudiosos do campo da leitura, podem ser chamados de conceitos reducionistas de leitura, não porque sejam mais ou menos importantes, mas redutores porque deixam de lado elementos fundamentais, como por exemplo aqueles que dizem respeito a inferir o sentido de uma palavra ou expressão, perceber uma informação implícita, identificar um tema de um texto, reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo tema, ente outros. Fazendo com que esta passe a ser tida, na maioria dos discursos como a mera decifração de um código linguístico.

Da mesma forma, apresentaremos a leitura considerada por muitos teóricos como sendo possível, necessária de ser realizada no âmbito escolar, uma leitura que consideram mais densa e cheia de significados. Contudo, não é propósito desta seção apresentar todos os possíveis conceitos em torno da leitura, escolhendo-se apenas aqueles que julgamos ser os mais comumente citados e estudados.

2.1.1 Ler é decifrar um código

À luz da psicologia, há alguns conceitos ligados à leitura. Inicialmente vinculam-na à percepção das palavras, à maneira como são reconhecidas, partindo-se das letras para as palavras e só depois para as frases. Este tipo de interpretação atribui uma boa leitura à maneira como se reconhece ampla e eficientemente uma frase. Isso se dá através da fixação dos olhos, percepção das palavras e rapidez de percepção, uma leitura focada na decodificação, decifração do código. Segundo Silva, esta concepção pressupõe que:

> se alfabetizado, o aluno vai ser capaz de ler todos os tipos de mensagens escritas. (...) Sem dúvida que a alfabetização é uma condição necessária à formação do leitor, mas quando realizada em outros moldes: quando os leitores, de forma significativa, forem capazes de formar os referenciais e os significados indiciados através de mensagens escritas. (1996, p. 34)

O pensamento apresentado por Silva esclarece basicamente a diferença entre decifrar e entender a mensagem de um texto. Ele acredita que há muito mais complexidades entre os dois atos do que o simples fato de uma pessoa ser alfabetizada.

Ainda dentro da mesma perspectiva, a leitura pode ser vista como processo de elaboração de significado ou de pensamento diante de símbolos escritos. No entanto, vinculado à palavra, o simples significado dela ou o seu reconhecimento não são suficientes para formar bons leitores, que não atentam para as informações implícitas em um texto, que dizem respeito ao “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, os “não-ditos”, mas somente para os significados superficiais.

Neste sentido, diversas pesquisas mostraram que o bom leitor aciona vários fatores ligados a pensamentos mais complexos. Envolvendo capacidade de seleção, enfatização, correlação, de acordo com as exigências de cada texto, por exemplo. Segundo Antunes, esta concepção possui:

> uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há "encontro" com ninguém do outro lado. (2003, p. 27)

Nesse tipo de leitura é possível perceber atividades que se voltam para a leitura em voz alta, com a qual se pretende avaliar se a pessoa faz as devidas entonações nas frases, se faz bom uso das pausas de pontuação, pronúncia das palavras, aspectos muito mais voltados para a expressividade verbal, ou oralização da escrita, em seu plano linguístico básico, do que para a compreensão do que está dito. Assim, é importante o que diz Solé:

> As propostas de ensino atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decifrá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos. (1998, p.23)

Na escola, "o desafio é formar praticantes da leitura e não apenas sujeitos que possam "decifrar" o sistema de escrita" (LERNER, 2008, p.27). A decodificação, no entanto, tem seu lugar de importância, uma vez que, para compreender um texto também é preciso decifrá-lo. Levar o aluno a ler o que está escrito e ir para além do que está escrito. Sem falar que é o momento de primeiro contato com as letras, no caso da alfabetização, nos anos iniciais.

2.1.2 Leitura é ler o mundo

Há ainda uma concepção ligada à leitura, como sendo leitura do mundo. Segundo Paulo Freire, a leitura do texto acontece dentro de um determinado contexto, fora dele é apenas uma mera decodificação de letras e palavras. A leitura deve estar enviesada à leitura crítica do mundo. Segundo afirma o autor, é possível ler o mundo, sem ler nenhuma palavra:

> Não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 1989, p.9)

Esse tipo de leitura é advindo de várias circunstâncias externas, pelas quais o leitor experiente passa, não necessariamente refere-se ao leitor alfabetizado, mas sim àquele que questiona o seu entorno, buscando nele respostas e não se curvando ao que lhe é imposto, diz respeito àquele que percebe muito além do que é dito, ao que compreende os determinantes sociais aos quais está exposto e sobre isso consegue se impor, negando-se a aceitar a condição de dominado, submisso porque conformado. Foca na criticidade de quem a faz. Consoante ao pensamento de Paulo Freire, podemos acrescentar os de Lajolo:

> Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê Vidas Secas de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (2008, p. 7)

É possível evidenciar-se em Lajolo (2008), que a leitura do mundo não se refere somente à leitura que se ensina na escola e sim uma leitura construída nas relações das pessoas com o mundo. Ainda ratificando o pensamento de Freire e Lajolo temos Martins:

> Também as investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento de língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre várias áreas do conhecimento e da expressão de homem e das suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores de linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo. (2012, p. 12 e 14)

A autora afirma não ser possível estabelecer a compreensão de um texto apenas tendo conhecimentos linguísticos, mas sim dentro de um contexto, não desprovido de sentido. Uma vez que conhecimentos gramaticais sozinhos não são essenciais para o entendimento de um texto, “as palavras são apenas mediação, ou material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve

e quem lê. (...) elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado". (ANTUNES, 2003. p.45)

Por todas estas razões parece-nos ser impossível tornar-se um bom leitor sem ter um conhecimento que subjaz ao texto, se não for assim, estaremos afirmando que o texto é um emaranhado de frases justapostas entre si, desprovido de significado. É não permitir ao texto suas várias possibilidades de interpretações ou sentidos. Que se tornam possíveis a partir de uma bagagem, vista por Freire como "conhecimento de mundo". Por este modo de ver a leitura, ler é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pela pessoa e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

2.1.3 Ler é um prazer

Essa concepção de leitura está vinculada à ideia de ler por devaneio, por deleite. Tal conceito está presente quase que de maneira unânime entre projetos que visam formar leitores. Visa despertar o interesse pela leitura através da difusão dos livros literários, muitas vezes através da criação de espaços destinados a este fim, como por exemplo, as bibliotecas que recebem lugar de destaque, não sendo mais um apêndice da escola.

Segundo Lerner, tem como objetivo "formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária" (2008, p.28).

A leitura fruitiva, entendida como uma prática sociocultural, não está relegada ao âmbito escolar, é necessário fazê-la em vários suportes e vários códigos, pois possibilita a inserção do indivíduo em práticas culturais e sociais. Tudo isso para que empodere-se de linguagens complexas que circulam na sociedade moderna, levando-se em conta que não existe uma melhor do que a outra, por exemplo, cinema, música, teatro, dança, pintura.

Dentro desta perspectiva, há até mesmo Lei[9] aprovada, na qual estabeleceu-se um prazo para que todas as escolas públicas brasileiras tivessem uma biblioteca. A medida foi muito válida, no entanto, somente o investimento em acervo de livros e bibliotecas não forma leitores, mesmo que sejam leituras que dispensam fins de aprendizagem, pois visam principalmente difundir a leitura apreciativa.

O Governo Federal, através do MEC, também apresentou proposta de Política de Formação de Leitores, através da qual incentivou a distribuição de acervos que davam conta da composição de bibliotecas escolares, voltadas a atender crianças, adolescentes, jovens, professores e pessoas da comunidade. Entre a composição do acervo havia: obras de referência, obras de ficção, documentários, periódicos, entre outros. Tendo em vista priorizar a leitura e a biblioteca.

Este tipo de leitura não deve ter caráter pedagógico, isto implica dizer que não se apega a atividades de ler para escrever um resumo, ler para fichar o livro, ler para recontar o que leu, pois estes tipos de atividades terminam por didatizar os textos literários e esta concepção está vinculada ao objetivo de ler por diversão e não por obrigação. Segundo Cabral et al,

> Ler um texto com prazer é perceber suas nuanças – sejam elas metafóricas ou não; é buscar seus múltiplos sentidos – mesmo que estejamos diante de um texto não-literário; é perguntar-lhe sobre seus possíveis desdobramentos intertextuais... Enfim, é situar-se no mundo da linguagem verbal, caminhando para além deste mundo e procurando, no universo ficcional, as constelações de sentidos (2007, p.75-76).

Por esse ponto de vista, é possível perceber que a leitura literária, outro sinônimo encontrado por nós para nomeá-la, colabora para o desenvolvimento intelectual do leitor, pois ler um texto com essas características exige muito da capacidade de inferência, de interpretação, pois contém linguagem metafórica, figurada, conotativa, com funções da linguagem predominantemente emotiva e poética, remetendo muitas vezes a outras leituras por meio da intertextualidade, esta possui múltiplos sentidos. Por esse motivo não deve ser vinculada simplesmente a

[9] Lei 12.244 de 24 de maio de 2010, de autoria do então senador Cristovam Buarque.

atividades de interpretação, produção de resumos, entre outras propostas que comumente são solicitadas na escola, como falado anteriormente.

Segundo um ponto de vista mais filosófico devemos citar as palavras de LLedó acerca da leitura por devaneio:

> A criação de uma linguagem interior da qual emerge a literatura, a consolidação de uma estrutura mental, o cultivo do pensamento abstrato que é, essencialmente, linguagem, a luta por recriar continuamente em relação aos princípios de verdade, justiça e liberdade, beleza, generosidade, tudo isso marca o caminho do progresso e da convivência. E isto é, por sua vez, cultivo e cultura das palavras, revisão do imenso legado escrito, que não é outra coisa senão pensar com o já pensado, desejar com o já desejado; definitivamente, sonhar os sonhos das palavras, que dormem no legado da tradição escrita, da tradição real e que ao sonhar com elas as despertamos e, ao mesmo tempo em que as despertamos, despertamos com elas a nós mesmos (apud COLOMER, 2007, p.20)

A leitura por prazer pretende despertar, incentivar o gosto pelo belo, que se constrói através da palavra e visa contribuir para que surjam leitores capazes de viajar, perceber o mundo a partir de uma linguagem mais artística. Segundo Colomer (2007), a leitura de livros literários proporciona aos alunos a possibilidade de compreenderem o mundo ao seu redor.

No entanto, é comum nas escolas o distanciamento dos alunos desse tipo de leitura uma vez que na maioria das vezes esta é aplicada como mera obrigação. De acordo com Antunes (2003, p.28):

> uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momentos de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles de leitura em voz alta realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas “fichas de leitura”.

Como se pode concluir, ler por fruição não se apega somente aos cânones literários, mas tem seu foco na possibilidade de escolha do que se quer ler, de liberdade de folhear, pular partes, ir ao final e voltar ao começo. Tampouco lê-se

para somente elaborar resumos, resenhas, entre outros gêneros tão comuns no âmbito escolar.

2.1.4 Ler é interagir

Outra concepção de leitura ancora-se na interação, nesta concepção há uma troca explícita de atitudes do leitor diante do texto, modificando-o, transformando-o, atribuindo-lhe vários significados. Nesta, há um movimento de cumplicidade entre os sujeitos que protagonizam a leitura, como personagens que constroem sentidos ativamente, dialogando com o autor e com o texto.

Nesta perspectiva, "o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (KOCK; ELIAS, 2006, p.11).

Segundo o dicionário Unesp, interação significa ação recíproca; inter-relação; ação conjunta. De acordo com o princípio da interatividade entre leitor-texto é possível a construção de significados diversos, a partir da leitura de um mesmo texto.

Ainda na trilha dessa concepção, ler é essencialmente compreender, não podendo dissociar-se. O foco está centrado na leitura para compreensão linear e não isolada das letras, palavras, frases. O significado é atribuído pelo sujeito que lê.

Antunes (2003), destaca que "a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor."

Trata-se de atividade de troca mútua entre sujeitos e não mera decodificação de palavras. Para Silva "ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo" (1996, p.45). No entanto, segundo Coracini,

> Raramente se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas

> deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. Mais raramente, ainda, para não dizer nunca, a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aulas, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador de verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas. (2010, p.19)

Conforme o autor, a leitura como lugar de mutualidade, ou seja, lugar de troca, participação, colaboração entre sujeitos (autor-texto-leitor), muito pouco tem sido exercida na escola, uma vez que nesta há uma supervalorização dos textos do livro didático, sendo este muitas vezes o único suporte de leitura para o aluno.

Destacamos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa acerca desse tipo de leitura:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza o trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. [...] É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Como vemos no trecho, é fundamental o papel de um leitor ativo, responsável pelas construções de sentido do que lê, necessitando para isso, compreender muito mais do que o vocabulário de um texto, o significado das palavras isoladamente.

2.1.5 Ler é conteúdo

Segundo Solé, “ler é objeto de conhecimento em si mesmo, instrumento para novas aprendizagens” (SOLÉ, 1998, p.21), esta refere-se à leitura escolar, uma leitura centrada no ensino de estratégias que visam formar um leitor ativo, capaz de compreender o texto, não mais a partir de uma única compreensão, a do professor, mas aquele que segundo seus conhecimentos prévios, prevê aquilo que será tratado e que, após a leitura, será capaz de perceber até que ponto suas previsões estavam corretas ou em que momento perdeu o fio.

Essa leitura tem como objetivo ensinar ao estudante de que maneira usar estratégias de leitura para que saiba, de modo autônomo, interpretar e compreender os textos que lê.

Neste sentido, entende-se por autonomia a possibilidade de ler considerando que existem textos de várias tipologias (narrativos, descritivos, dissertativos- argumentativos, dissertativos-expositivos, injuntivos), apresentados em muitos gêneros (contos, fábulas, artigo de opinião, editorial, notícias, lendas) e com finalidades diferentes.

Dentro desta perspectiva, a leitura é compreensão, considerando a interação entre leitor-texto, antes, durante e depois da leitura. É ser ativo e participante no que lê, não um mero reprodutor das ideias contidas no texto. De acordo com o que afirma Solé:

> A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (1998, p. 23)

Dito isto, segundo a autora, há indícios de que esta concepção seja a que, de maneira geral, esboça melhor o que seja ler, uma vez que nesta as outras concepções se inserem, uma vez que para ler é necessário decodificar, ter conhecimento de mundo, o que chamamos de “bagagem”, isso facilitará a compreensão do texto, uma vez que este é cheio de outros textos (intertextualidade), ter feito muitas outras leituras e interagir, não sendo apenas um mero reprodutor das ideias contidas no texto, como se não houvesse ninguém do outro lado do texto.

O ensino de leitura baseado nesta proposta pretende levar o estudante muito além da superfície do texto, como é o caso comumente visto nas atividades de interpretação, realizadas na sala de aula. Em que utilizam-se exercícios nos quais são respondidas perguntas sobre o texto, muitas vezes de localização explícita, isto é, que não requerem do aluno o desenvolvimento de capacidades mais complexas de

abstração e síntese, pergunta-respostas. Parecendo muito mais uma avaliação daquilo que foi interpretado, resultado de leitura. Como afirma Antunes (2003, p.28), este tipo de procedimento é:

> uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros).

Na concepção de leitura como objeto de conhecimento, é possível ensinar estratégias que possam favorecer a compreensão do texto e a utilização daquilo que fora lido para cumprir muitos outros propósitos. Pois ler não pode ficar, na escola, relegado ao espaço de se fazer para responder a uma lista de exercícios. Deve ser seguido de uma finalidade a ser esclarecida ao leitor, permitindo que venha antecipada pela previsão, que é o levantamento de hipóteses acerca do que irá ler. Uma vez que um leitor eficiente tem controle sobre seu processo de leitura. Por isso, "a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação". (SOLÉ, 1998, p.27)

Para que se estabeleçam as previsões sobre o que se lerá, são precípuos os objetivos pelos quais se fará e os conhecimentos prévios de quem lê. Assim, quanto mais consciente for o leitor do motivo pelo qual tem que ler e quanto mais conhecimentos puder levantar a respeito do texto, maior resultado haverá na leitura.

Nesta concepção, ensina-se o estudante a interagir com o texto, levando em consideração pistas chamadas de indicadores textuais: título, subtítulo, negrito, itálico. No caso de narrativas: cenário, a maneira como se descreve os personagens. Nos textos argumentativos podemos ensinar nosso aluno a compreender a escolha por marcadores que estabelecem relações lógico-discursivas no texto, como conjunções e advérbios. Podendo utilizar-se de todos esses recursos para prever qual será o tema de um texto. Isto é possível de ser ensinado na escola, de acordo com Solé, "devido à funcionalidade desses indicadores a que estou me

referindo, pareceria sensato que nas situações de ensino/aprendizagem eles fossem levados em conta e que se ensinasse alunos e alunas a utilizá-los". (1998, p.29)

Dentro dessas perspectivas podemos citar como alguns objetivos de leitura:

> Ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler para devanear; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu. (SOLÉ, 1998, p.93-99)

Sendo assim, cada propósito de leitura demanda estratégias próprias e o professor precisa conhecê-las pois facilitam a abordagem que irá escolher para ensiná-la. O entendimento de por que lerá o texto, permite que o estudante se sinta no controle de sua leitura, pois "existe um acordo geral sobre o fato de que nós, os bons leitores, não lemos qualquer texto da mesma maneira e este é um indicador da nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias necessárias para cada caso" (SOLÉ, 1998, p. 93).

Ensinar leitura, ou seja, a leitura enquanto conteúdo, é compreendê-la como objeto de ensino e não uma atividade, é ter o texto como centro das aulas. Para isso, é bom esclarecermos que o texto é uma trama construída a partir de ideias que se concatenam, constroem-se, ampliam-se, estabelecendo entre elas uma coerência. Essa trama textual se constrói a partir do tipo de discurso ao qual se insere e passa pelo gênero textual que o classifica por causa de suas características.

Assim, na escola iremos perceber a inserção e circulação dos mais variados gêneros textuais, a partir de suas características discursivas e organizacionais. Não se lê uma notícia da mesma maneira que se lê um conto, por exemplo.

Nesta perspectiva, entendemos que dentre as demandas exigidas para que um professor ensine leitura, há a necessidade de que este conheça como são caracterizados os gêneros textuais, até porque há aqueles que são mais comuns nas várias disciplinas que compõem o currículo. Pensando dessa forma, elaboramos o

quadro a seguir, no qual apresentamos os gêneros textuais comumente utilizados nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Gêneros mais comuns em diferentes disciplinas

HISTÓRIA E GEOGRAFIA	
GÊNEROS MAIS COMUNS	PROCEDIMENTOS DE ESTUDO
➢ Notícias/Reportagens; ➢ Mapas; ➢ Texto Didático; ➢ Artigo de Opinião; ➢ Cartas; ➢ Biografias; ➢ Documentários; ➢ Filmes; ➢ Charges; ➢ Relatos; ➢ Textos Literários.	➢ Croqui Cartográfico; ➢ Observação e Registro de aspectos da área; ➢ Debate; ➢ Esquemas; ➢ Pesquisa/Investigação; ➢ Comentário/Debate; ➢ Resumo/Síntese; ➢ Relato; ➢ Linha do Tempo; ➢ Formulação de questões; ➢ Comparação/Inferência; ➢ Relacionar/Associar. ➢ Resumo/Síntese.
CIÊNCIAS DA NATUREZA	
➢ Texto Didático; ➢ Tabelas; ➢ Gráficos; ➢ Reportagens, notícias; ➢ Artigos Científicos; ➢ Folder; ➢ Cartazes; ➢ Artigos de opinião; ➢ Enunciados de questões; ➢ Poemas/Contos/Músicas;	➢ Cálculos; ➢ Relatório; ➢ Texto Didático; ➢ Notícias/Reportagens; ➢ Tabelas/Gráficos; ➢ Artigo de Opinião; ➢ Folder; ➢ Texto científico; ➢ Estudo Dirigido; ➢ Entrevista

➢ Fórmulas.	➢ Resolução de Problemas; ➢ Registro de observações e conclusões efetuadas; ➢ Resolução de situações-problema; ➢ Experiências; Pesquisas; ➢ Debates.
LÍNGUA ESTRANGEIRA	
➢ Notícias/Reportagens; ➢ Músicas/Canções; ➢ Texto Literário (Poema, conto, ➢ trava-língua); ➢ Cartas/Diário de viagem; ➢ Receitas; ➢ Biografia/ Perfil/ Entrevista; ➢ Sinopse de Filmes/ Entrevistas; ➢ Manual de Instruções/ Lista de Compras; ➢ Rótulos/Embalagens; ➢ Verbetes/Dicionários/Enciclopédias; ➢ História em Quadrinhos/ Horóscopo.	➢ Oralidade/Conversa/Diálogo; ➢ Comentário/Debate; ➢ Pesquisa; ➢ Resumo/Síntese; ➢ Esquema; ➢ Comparação/Inferência; Relacionar/Associar

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. 2015

O quadro 2 apresenta os gêneros textuais que constantemente estão presentes nas aulas das referidas disciplinas, neste sentido é interessante que os docentes conheçam de que maneira ensiná-los, podendo explorar a capacidade de compreensão dos alunos. Pois para ensinar a partir dos gêneros é necessário compreender como são caracterizados, o que os torna estáveis, suas finalidades, o que os diferencia, entre outras coisas.

É necessário, portanto, explorar os recursos de leitura vinculados a cada gênero, para que este não sirva simplesmente de pretexto para o desenvolvimento de

técnicas e procedimentos mecânicos de leitura, que não forma leitores e sim treina leitores.

No entanto, acreditamos que para os professores das diferentes disciplinas, torna-se complexo este tipo de abordagem textual, uma vez que, estes conhecimentos não fazem parte do campo de saberes epistemológicos de todas as disciplinas e sim, geralmente, das que têm como campo de estudo a linguagem, ou seja, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Segundo Damasceno (2012, p.161) isso "subtrai a autonomia do profissional docente que fica dependente de ordenações e controles externos sobre seu trabalho". Este, para dar conta de tais demandas recorre aos materiais elaborados com o intuito de realizar o "alinhamento entre o ensinado e o avaliado" (FREITAS, 2012, p. 392).

Ademais, há que se considerar o estatuto epistemológico de cada disciplina escolar, é importante destacarmos o que diz Chervel:

> Todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se como corpus de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos (1990, p.203).

A partir da análise apresentada por Chervel, precisamos avaliar até que ponto um professor de outra disciplina, que não Língua Portuguesa, encontrará na "bagagem" própria de sua área de conhecimento, poderá fazer uso de um ensino pautado não só em estratégias e técnicas mecânicas, mas como algo pertencente ao seu conhecimento epistemológico, não esquecendo que as disciplinas exercem entre si certa autonomia.

Sabe-se que o professor é um mobilizador de saberes, tanto na aquisição, na negociação, como na transmissão destes, sendo que, em sua trajetória, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos diversas vezes. Há uma tendência atual em valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores, priorizando-se, a partir dos anos 1980, a dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica, relegando a um segundo plano o domínio do conteúdo, valorizando-se, então, saberes frutos da experiência docente, buscando-se

implementar políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

No entanto, dentro de uma demanda por ensino de leitura, através dos diversos gêneros textuais, proposta aos professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental, faz-se necessário uma formação que os instrumentalize para que ponham em prática o que está posto. Por este motivo, o Banco Mundial apresenta a formação em serviço do professor. Segundo Santos (2000, p. 174), "o investimento na educação continuada é proposto pelo banco, na perspectiva de melhorar o desempenho docente mediante maior domínio que o professor venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las". Dentro dessa mesma perspectiva, podemos citar o que analisa Ball:

> Durante o treinamento, o professor é "re-construído" para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. [...] Treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Os professores são "pensados" e caracterizados de novas maneiras: cada vez mais são "pensados" como técnicos em pedagogia (2005, p.548)

No Acre, observou-se grande investimento na Formação em serviço dos professores, cujos temas, em geral, têm como objetivos instrumentalizar os professores para o desenvolvimento de capacidades leitoras de seus alunos.

A seguir apresentamos outro campo de estudo que elegemos para tratar em nossa pesquisa que diz respeito à apresentação dos níveis curriculares, em especial o prescrito e o modelado pelos professores, cuja contribuição é elementar para fundamentar nossos dados, uma vez que percebemos uma ênfase no ensino de leitura nos currículos, devido às atuais políticas educacionais.

2.2 Currículo e níveis curriculares

Na trajetória histórica da escola, observamos que a sociedade lançou mão de diversas propostas educacionais para tornar viável seus propósitos formativos. O currículo é um forte responsável pela materialização desses projetos, este tem aspecto social e histórico que não pode configurar-se fora do contexto no

qual está inserido. Reflete, portanto, a serviço de que projeto social está. A quem serve, “fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente” Segundo Moreira; Silva (2002, p. 21). Isto é possível através do currículo.

Referindo-se aos currículos, Gimeno Sacristán, explica que “estes são respostas práticas a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e uma certa hierarquia de valores” (1999, p.147). Dessa forma, é por meio do currículo que são viabilizados os objetivos os quais se quer alcançar.

O currículo configura-se em níveis nos quais há intervenção de várias instâncias (órgãos, instituições: MEC, SEE) e agentes (coordenadores pedagógicos, professores, elaboradores de materiais didáticos, editores que se interessam). Para entendermos melhor de que maneira o currículo figura como campo de atividade dessas múltiplos agentes, Gimeno Sacristán (2000) apresenta os níveis curriculares: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado.

Para realização desse estudo, apresentamos o currículo prescrito, entendido aqui como Cadernos de Orientações Curriculares elaboradas a nível de instância Estadual/ SEE; as Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o currículo modelado pelos professores, a partir de Sequências Didáticas de História, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. E por questões de melhor embasamento, apresentaremos, de maneira bem resumida, os outros níveis curriculares.

2.2.1 Currículo Prescrito

O currículo prescrito é um instrumento que serve ao ordenamento escolar, estabelecendo uma espécie de controle sobre os fins da educação. É normatizador e é a partir deste que são elaborados os outros níveis curriculares. Não é um tratado pedagógico nem um guia-didático, isto é, um documento pronto que tem um passo a passo daquilo que deve fazer o professor.

O referido currículo tem como fator condicionante, a política curricular que o normatiza, regula e controla e, segundo Gimeno Sacristán,

> este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e autonomia que vários agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (2000, p. 109).

A respeito do que seja uma política curricular podemos perceber tratar-se de um conjunto de ações concatenadas e articuladas de modo a garantir a hegemonia a qual dita e prescreve para o sistema escolar o quê ensinar, para quê ensinar e como ensinar. Além disso, temos ainda a organização hierárquica dos espaços nos quais atuam agentes e instâncias, o acompanhamento no sistema escolar para verificar se o currículo está sendo cumprido como o prescrito, avaliações externas à escola para o controle sobre o que é ensinado, propostas de aperfeiçoamento e formação continuadas oferecidas aos professores no "intuito" de melhorar a qualidade do ensino.

Cabe ao currículo prescrito estabelecer um mínimo que deve ser comum a todos os estudantes da Educação Básica, obrigatória, respeitando as diferenças e necessidades de cada comunidade, justificando tal ação como algo que faz com que as desigualdades sejam extirpadas, uma vez que não haverá diferenças nos saberes escolares.

No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) regulamenta:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Nesse caso, cabe aos estados e municípios elaborarem os currículos prescritos levando em consideração fatores socioculturais de cada região, como

conteúdos relativos à história local, variação linguística, entre outros. O que de certa forma garante o multiculturalismo e a pluralidade de ideias.

A elaboração do currículo prescrito, normalmente, não tem como participantes os agentes que o irão concretizar, ou seja, os professores. Estes são sujeitados ao que está posto oficialmente. Isto muitas vezes pode lhes causar descontentamento, dúvidas, despreparo, resistência e até rebelião. No entanto, não podemos negar a necessidade da existência de um currículo norteador, pois "em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulamentações ordenadoras do currículo" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.108).

Portanto, o currículo prescrito deve ser entendido como uma referência que subsidiará toda a prática educativa, uma vez que este a norteia e normatiza os outros níveis curriculares, os quais são traduzidos e executados. Segundo Macedo (2014, p.1536) "são discursos hegemônicos, mais ou menos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, fixar sentidos para a educação".

2.2.2 Currículo Apresentado aos professores

Este nível curricular refere-se aos materiais produzidos por editoras, empresas especializadas pela produção de material educacional. Estes são produzidos a partir das traduções que tais agentes fazem dos Currículos Prescritos, adequando-os em material de ensino.

> Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-textos. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 104-5)

Desta forma, ao realizar a interpretação para o professor, estes currículos manifestam uma ideologia velada, a serviço dos agentes públicos e de Instituições financeiras e empresas financiadoras da educação, como por exemplo,

Itaú, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, CENPEC, entre outras (MACEDO, 2014).

Neste sentido, podemos citar como exemplo o livro-didático que se estabelece na sala de aula como o grande recurso a serviço do professor, todavia, o que há por trás deste é uma forma de se manter o controle sobre o que é ensinado.

2.2.3 Currículo Modelado pelos professores

O currículo modelado são traduções feitas pelos professores a partir dos documentos de referência elaborados em instâncias superiores. São exemplos de currículo modelado: plano de ensino, plano de aula, sequência didática, projetos.

Acerca do currículo modelado, aponta Gimeno Sacristán:

> O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um "tradutor" que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. (GIMENTO SACRISTÁN, 2000, p. 105)

O autor considera os professores como tradutores dos currículos prescritos, mas não meros reprodutores. Essas traduções são estabelecidas a partir da bagagem sócio histórica e cultural de cada um desses agentes. Apesar de reconhecer que, nessa relação, há pouca autonomia por parte do professor. Este exerce função essencial dentro do sistema educacional ao qual o currículo está inserido.

Mesmo com as ordenações e controle exercidos pelo currículo prescrito, é no modelado que os conteúdos, objetivos e metodologias se tornarão concretos, ou seja, configurarão como práticas educativas. Nesse nível curricular há uma intervenção daquilo que o professor acredita ser o melhor.

O currículo modelado é lugar de resistência, de autonomia, de colocar em prática os conhecimentos não só do seu campo epistemológico de saberes, mas,

sobretudo, lugar de reinvenção. Caso contrário, estará tornando-se um mero mediador entre as prescrições e seus alunos.

Todavia, mesmo reconhecendo o lugar de certa independência do professor na elaboração de seus planos de ensino, há uma referência que não pode ser desconsiderada. Dessa maneira, os planos modelados estão sempre condicionados aos currículos prescritos.

Para concretizar nosso estudo nessa pesquisa, utilizamos entre as fontes documentais o currículo modelado pelos professores, entendido aqui como sequências didáticas. Nestas podemos verificar algumas questões as quais apontamos anteriormente. É o momento de modelagem, adaptação, tradução, recorte daquilo que o professor julga pertinente executar no momento da aula.

Nos currículos modelados pelos professores, ou seja, nas sequências didáticas de História, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, tivemos a oportunidade de identificar como estes fatores se apresentam. Mesmo existindo uma pressão por parte dos órgãos superiores, neste caso a Secretaria, que determinou o uso dos Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e dos coordenadores pedagógicos, responsáveis pelo controle da execução do projeto de ensino estabelecido pelo Estado, percebemos uma certa autonomia por parte dos professores, quando da não utilização de certas prescrições em seus planos. Sobretudo nas propostas de atividades, as quais há maior diversificação em relação ao que está posto como referência.

> Realmente, a modelação do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e "tradução pedagógica" dos conteúdos que nelas se realiza. Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 174)

Nesse trecho, Gimeno Sacristán reitera a margem de autonomia que o professor tem sobre o currículo, cabendo a este fazer as adaptações que melhor atendam suas perspectivas formativas. Contudo, devido ao fato do currículo prescrito exigir cada vez mais do professor uma gama de outros saberes, que não só o de seu campo de atuação, percebemos que há uma perda de controle sobre o trabalho

docente, quando tendo este que, muitas vezes, sujeitar-se às sugestões dos livros didáticos, dos coordenadores pedagógicos entre outros.

A partir dos apontamentos feitos, podemos salientar que o currículo modelado pelos professores corresponde a um dos níveis mais importantes, pois neste, são manifestos os saberes docentes (TARDIF, 2002).

2.2.4 Currículo em Ação

O currículo em ação é o elo entre teoria e prática. Quando o currículo modelado pelos professores está concluído, nos deparamos com a realização deste, através das práticas exercidas em sala de aula. Mesmo tendo tudo planejado, é certo afirmar que este planejamento ainda pode sofrer alterações. Trata-se da aula propriamente dita. Segundo Gimeno Sacristán,

> É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. [...] É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc, que se produzem na mesma (2000, p. 105-6).

Momento no qual os professores podem exercer resistência, imprevisibilidade, desordens, transgressões, reinvenções, criatividades e transformações (MACHADO; FARIA, 2014).

2.2.5 Currículo Realizado

A respeito desse nível é possível inferir que é o momento no qual se diz que os níveis curriculares anteriores se concretizaram. Implica nos conhecimentos que foram aprendidos, estes podem ser de natureza, afetiva, cognitiva, social, moral. Representa, de certa maneira, o que ficou como resultado da aprendizagem.

2.2.6 Currículo Avaliado

O currículo avaliado trata-se de uma etapa necessária, até mesmo indispensável, no processo de ensino, pois este revela a concretização de todos os níveis curriculares anteriores. Segundo Machado; Faria (2014, p.764), “consiste no processo de avaliação das congruências e incongruências no alcance dos propósitos manifestos nos demais níveis do currículo (reuniões, seminários, fóruns de avaliação)”.

É necessário para apresentar onde encontram-se as falhas do sistema de ensino e não deve ser realizado apenas pelos professores, mas também por avaliações externas, desde que estas sejam censitárias, não por escola e não em larga escala.

2.3 Os COC e as Matrizes do SAEB como currículos prescritos

O currículo prescrito, utilizado como fonte documental para o nosso estudo, faz parte de uma série de Cadernos de Orientação Curricular (COC), cujo objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico das diferentes disciplinas e é destinado a professores do Ensino Fundamental do estado do Acre, do 6º ao 9º ano. Este instrumento foi elaborado pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura e pulicado no ano de 2010.

> A finalidade dessas publicações é apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo – um currículo que assegure a melhor aprendizagem possível para todos os alunos, razão de ser da educação escolar e de tudo o que se faz nos sistemas de ensino. Também por essa razão, há um processo de formação de professores em curso, cujo conteúdo principal são as Orientações Curriculares ora propostas, que são desdobramentos, atualizados, dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados anteriormente (ACRE, 2010, p.4)

Dentro da lógica da educação como prestação de serviço, é possível comprar currículos prontos, como foi o caso dos COC/SEE/AC. Machado; Faria, acerca do assunto, afirmam:

> Os conhecimentos que compõem os currículos são selecionados por empresas prestadoras de serviços educacionais e postos à venda com alguns

> critérios de qualidade: um rótulo bonito, uma capa sugestiva, um espaço em aberto para que o representante dos consumidores escreva seu texto de apresentação, um toque superficial de regionalismo, a observância dos indicadores oficiais de qualidade e a firme convicção de que todo esse 'cardápio' será bem digerido pelos sujeitos escolares e que estes atenderão aos instrumentos de regulação e avaliação do currículo prescrito por organismos internacionais que financiam a educação (2014, p.760).

As publicações, conforme anunciado, visam subsidiar o trabalho do professor, através da proposta que diz assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Sendo um documento de referência e não uma receita pronta. Todavia, sua característica é gravitar em torno de competências e habilidades, qualidade e resultados (HYPOLITO et al., 2009)

Os COC são divididos em uma parte teórica, na qual é apresentado o papel da escola hoje; quem são os alunos desta escola; propósitos da Educação Básica; objetivos; conteúdos; uma nota sobre conceitos de avaliação; breves considerações sobre os temas transversais ao currículo e o lugar da história e da cultura Afro-brasileira na educação escolar.

Em outra parte, também teórica, organizam-se as informações específicas de cada disciplina. A última parte refere-se ao currículo prescrito, composta por objetivos (capacidades), conteúdos (o que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos), propostas de atividade (situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos) e formas de avaliação (situações mais adequadas para avaliar) (ACRE, 2010).

A perspectiva adotada pelo instrumento, segue a concepção construtivista da aprendizagem, "implicada na construção de conhecimentos, (...) o papel ativo e protagonismo do aluno (ACRE, 2010, p.37-38)". Este fundamenta-se em torno da interdisciplinaridade, fato que fica evidente com a proposta do ensino de leitura nas diversas disciplinas, por exemplo.

Segundo Machado; Farias(2014), os COC foram elaborados por membros externos à Secretaria Estadual e à escola, dessa forma houve uma tímida participação dos professores na elaboração destes. Isto nos dá indícios de que o

caminho adotado pela SEE/AC seja o caminho proposto pelos chamados “mercadores da educação”, que estão a serviço de uma educação como prestação de serviço. Neste sentido, podemos destacar também, a perda da autonomia dos professores sobre a elaboração dos materiais curriculares, uma vez que sequer têm acesso às discussões que os constroem. Tal fato se dá por agentes sociais privados que buscam interferir nas políticas públicas para a educação também como perspectivas de maior controle sobre os currículos, segundo Macedo (2014).

O outro documento que serviu de arcabouço para nossa pesquisa foram as Matrizes de Referência (MR) do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), que são instrumentos de referência, norteadores e reguladores do sistema educacional, criado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Acena como sendo “elenco de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, agrupados em tópicos que compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações dos tipos Prova Brasil (PB) e SAEB” (BRASIL, 2008, p.10).

Seu intuito é, através de avaliações externas, monitorar se as competências e habilidades estabelecidas para serem desenvolvidas pelos alunos estão sendo alcançadas. Tratam de partes do currículo possíveis de serem aferidas. A respeito do assunto, podemos destacar o que diz (DAMASCENO, 2012, p.152), “a concepção de avaliação, que tem em seu foco, a verificação de desempenhos em exames nacionais desloca a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político para o âmbito técnico e individual”.

Apesar de ser apresentado como “referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série (BRASIL,2007,p.17)”, contém referências somente para Língua Portuguesa e Matemática, o que é feito através de descritores. Consoante Durli; Scheneider (2011, p.175),

> As MR não englobam todo o currículo escolar. Segundo anunciado, é feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil, sendo esse recorte representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Elas são, portanto, referência para a elaboração de itens da PB.

Nessa pesquisa utilizamos apenas os descritores de Língua Portuguesa, por se tratar de uma investigação voltada para a leitura. A seguir apresentamos os descritores de leitura que permeiam os currículos das diferentes disciplinas, por tratar-se da parte da leitura que pode ser mensurada.

Quadro 3: Matrizes de referência do SAEB

Tópicos	**Habilidades/Descritores**
I Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III Relação entre textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
VI. Variação linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das Matrizes de Referência do SAEB (BRASIL, 2013, p.9-10).

O quadro apresentado contém as matrizes que regulam a elaboração das avaliações externas, denominadas também de avaliações em larga escala. Cada descritor representa uma referência do que deve ser aferido nestas. Tais habilidades são também norteadoras do ensino de leitura, uma vez que, conforme (FREITAS, 2012), o currículo configura-se como um instrumento regulado pelas avaliações externas.

2.4 Os Currículos Prescritos e a Leitura

Como nosso objeto de estudo é o ensino de leitura, com foco nas explicitações e omissões curriculares, elaboramos esta parte do trabalho como forma de subsidiar a análise que foi feita na seção III. Era necessário ir verificando como a leitura aparecia nos currículos prescritos de modo geral para depois ir evidenciando este fato de maneira mais específica.

O currículo apresenta ainda alguns "compromissos necessários à ampliação de competências e habilidades" (ACRE, 2010, p.9), dentre as quais destacamos uma que faz referência à leitura:

> Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão (ACRE, 2010, p.11).

Podemos perceber que a perspectiva adotada por este currículo foca no ensino de leitura e não só no desenvolvimento de atividades que a têm como método. Evidenciamos também, a partir da citação, que a leitura é apresentada como um compromisso de ensino das diferentes disciplinas.

A concepção de leitura apresentada nos PCN expressa a leitura como lugar de construção de sentido, isso implica dizer que o sentido é produzido e que não está pronto, através da interação entre leitor-texto, uma leitura como prática social, na qual o leitor não é um ser passivo diante do texto, mas que com ele constrói seus sentidos a partir de sua visão de mundo. Como podemos observar no extrato a seguir:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe

> sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p.69-70).

De acordo com as orientações curriculares expressas nos PCN, é preciso dar um lugar de maior privilégio à leitura, por tratar-se de um objeto de conhecimento, um conteúdo, portanto, possível de ser ensinado.

2.5 A configuração da leitura no currículo prescrito da SEE/AC

Nossa pesquisa foi realizada a partir dos currículos prescritos da SEE/AC, por este motivo, percorremos tal material para dar conta dos seguintes objetivos específicos: investigar como são tratadas questões relacionadas ao ensino de leitura nos *currículos prescritos da SEE/AC, nas disciplinas de* Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa e identificar quais concepções de leitura estão presentes nos Currículos prescritos da SEE/AC.

Já afirmamos anteriormente que o foco desta pesquisadora foi analisar o que os currículos da SEE/AC revelam e omitem acerca do ensino de leitura nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II, para compreender, do ponto de vista crítico, o que está dito e o que está velado por trás de tanta insistência na leitura.

A leitura, nas Orientações Curriculares da SEE, aparece como centro do ensino, uma vez que as COC são norteadas pelo construtivismo e pelo interacionismo que partem do ensino contextualizado, construído a partir das relações entre sujeitos e seu meio social. Sendo assim, como trabalhamos com as diferentes disciplinas que compõem o currículo, apresentamos como a leitura figura nestas disciplinas.

Para apresentar como os COC tratam a leitura nas disciplinas eleitas por nós para serem investigadas, elaboramos o quadro a seguir, no qual destacamos as orientações dadas pelo instrumento como norteadoras do ensino de leitura, neste demonstramos também o que os documentos revelam sobre a importância de que todas as disciplinas ensinem a ler. No documento curricular, esta parte encontra-se na seção teórica.

Quadro 4: Apresentação de indicações didáticas acerca da leitura nas diferentes disciplinas no currículo prescrito da SEE

LÍNGUA PORTUGUESA	Quanto às práticas de leitura, quando o compromisso é com a formação de leitores autônomos e interessados, então é imprescindível trabalhar com os diferentes propósitos que mobilizam as pessoas à leitura: ler por prazer, ler para se informar, ler para responder a questões de interesse, ler para estudar, ler para construir uma crítica ou um julgamento, ler para escrever, ler para tomar decisões, dentre tantos outros relevantes. Em cada caso, é preciso desenvolver os procedimentos necessários para a modalidade de leitura que se faz e estes, portanto, devem se constituir em objeto de ensino.
GEOGRAFIA	Além dos conceitos essenciais no estudo da geografia, também predominam os procedimentos/habilidades, técnicas e métodos relacionados ao uso do conhecimento da área, que têm uma enorme importância para o desenvolvimento das capacidades/competências tomadas como objetivos do ensino. A consulta, **leitura** e produção de textos, bem como a observação, registro, organização e sistematização de dados e informações, ou ainda a **leitura** e produção de mapas, são alguns exemplos de habilidades importantes nos estudos geográficos (ACRE, 2010).
CIÊNCIAS	Considerando a importância fundamental da leitura e da escrita para a aprendizagem dos conteúdos de todas as áreas curriculares, as relações entre Ciências Naturais e Língua Portuguesa são evidentes. Aprender ciências requer aprendizagem da forma de "pensar" do ponto de vista desta área, mas também exige domínio dos códigos e linguagens pelos quais ela se expressa e comunica seus conhecimentos. Ampliar este domínio é tarefa do professor de Ciências que compartilha com os demais professores da escola a responsabilidade na ampliação da competência de leitura e escrita dos estudantes.
MATEMÁTICA	É necessário incorporar o uso da resolução de problemas e de investigações nas aulas de Matemática, como eixos metodológicos, os quais possibilitam o envolvimento efetivo dos estudantes na construção de conceitos; é importante valorizar a leitura e escrita nas aulas de Matemática e equilibrar momentos de contextualização e descontextualização.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos Cadernos de Orientações Curriculares da SEE/AC (2010)

Percebemos que há nos *currículos prescritos* da SEE um interesse especial pelo ensino de leitura nas diferentes disciplinas, isso porque, em todas as partes teóricas dos referidos currículos há informações que procuram convencer o professor de tal importância.

No currículo de História, não localizamos há indicações didáticas acerca da importância do ensino de leitura na parte teórica, todavia, estas foram localizadas nos objetivos, conteúdos e propostas de atividades, que serão apresentadas na próxima seção.

2.6 Currículo, leitura e suas implicações

Não podemos falar de currículo oficial, ou seja, prescrito, sem primeiramente compreender o contexto histórico-social no qual este se insere, uma

vez que toda proposta curricular está a serviço do modelo de sociedade que se quer e no caso do modelo brasileiro, a serviço dos *mercadores da educação*, através da política de controle (FREITAS, 2012).

Neste sentido, para uma melhor interpretação do momento educacional passa nosso país - momento de padronização curricular – é preciso voltar no tempo em busca de indícios que revelem e expliquem a atual situação.

A política neoliberal (MORAES, 2000) entrou no Brasil no Governo Collor (1989) e mantém-se até hoje, esta já havia se estabelecido em países importantes como Inglaterra e Alemanha. Nos latino-americanos foi sendo imposta pelo Banco Mundial[10]. Conforme Arelaro:

> É neste governo que os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema "Educação para Todos" se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais (2000, p.97).

Iniciava-se a saga de "toma lá, dá cá" (ROSEMBERG, 2000, p.72), na qual as organizações estabelecem condições para a concessão de empréstimos. Dentre as novidades relevantes no âmbito educacional, podemos destacar a democratização do acesso à escola, a qualidade de ensino e a gestão democrática.

Os ditos novos tempos, rememoram à Ditadura Militar, cujos termos como eficiência, eficácia e racionalidade estão em destaque. O que segundo Arelaro "tira das mãos de quem 'faz' o direito de decidir 'o que' fazer (2000, p.106). É o retorno do tecnicismo com um novo nome, *neotecnicismo* (FREITAS, 2012).

Através das Avaliações externas[11] e do currículo vai-se retirando a autonomia da escola e cada vez mais acontece a uniformização curricular, posto que os exames nacionais serão o parâmetro que evidenciarão se o ensino que está sendo oferecido na escola, é ou não eficiente. Nessa esteira, cada vez mais as avaliações

---

[10] A respeito do assunto, buscar em Rosemberg (2000).

[11] Testes em larga escala, aplicados através de provas objetivas, elaborados pela Fundação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão do MEC (ARELARO, 2000).

vão padronizando o currículo, prescrevendo-o, moldando-o, para que sirva à regulação educacional. Dentro dessa nova perspectiva na educação, surgem questões relacionadas à formação do professor, o que deveria ocorrer na formação inicial ou na formação em serviço deste profissional.

As avaliações em larga escala surgem no Brasil na década de 1960 do século passado, no entanto, a aplicação deste tipo de exame como aferidor do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, deu-se apenas em 1988 e 1991(GATTI, 2009). Inicialmente, tinham como objetivo "fornecer informações sobre o desempenho estudantil e sobre fatores a ele associados, visando à tomada de decisão em relação às políticas educacionais" (DURLI; SCHENEIDER, 2011, p.173)

Entretanto, é após a criação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB, que em 1995 as avaliações passam a ser aplicadas como forma de controle da qualidade da Educação Básica, o que é feito a partir da Teoria da Resposta Item (TRI).

No ano de 2005, as Avaliações em larga escala sofrem novas alterações sistemáticas, momento no qual estas passam a ser Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação do Rendimento Escolar (Anresc), a primeira tem como objetivo "avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, seu foco é a gestão dos sistemas educativos" Durli; Scheneider (2011, p.173). A segunda avaliação, Anresc:

> trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Portanto, a nível nacional, são três as Avaliações em larga escala, sendo que não abordamos nada acerca da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por não ser intuito deste trabalho tratar do Ensino Fundamental I. A seguir apresentamos um infográfico que comprova o que falamos:

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc

No estado do Acre, a Avaliação Estadual (SEAPE) teve início no ano de 2009 e alcança escolas de Ensino Fundamental e Médio, o objetivo é analisar a evolução da qualidade do sistema público. Esta é aplicada anualmente e tem como referência para elaboração de seus itens as MR do SAEB. Esta é um dos parâmetros utilizados para o pagamento de um Prêmio Anual de Valorização do Desenvolvimento Profissional (VDP), conforme Artigo 2º: "**§ 1º** O IDEA será calculado com base no desempenho da proficiência dos alunos avaliados pelo SEAPE e a taxa de rendimento escolar fornecida pela unidade de ensino no SIMAED ou no Censo Escolar. " (ACRE, 2015)

Neste sentido, as reformas no campo educacional, no Acre, a favor de uma cultura do desempenho despontam em 1999 (DAMASCENO, 2012). Para o estabelecimento de tal movimento houve investimento na Formação do professor em serviço, chamadas de Formação Continuada, produção de um grande número de material formativo – elaborados pelo Instituto Abaporu -, aparelhamento da infraestrutura escolar, melhoria salarial e criação do Plano de Carreira para os professores, cuja progressão ocorre a cada três anos de serviço; monitoramento da escola a partir das Avaliações em larga escala e "acompanhamento" do trabalho dos professores pela equipe técnica da Secretaria de Educação do Acre. O qual, inicialmente, era realizado diretamente com o docente e atualmente é feito com o Coordenador Pedagógico.

Conforme Damasceno, "a soma dessas políticas contribuiu para que o Acre, no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), saísse da 27ª posição em 1999 para ocupar, hoje, a 9ª posição (2012, p.153)".

Apesar da evidente emersão do referido estado em relação aos resultados do IDEB, o que ficou evidenciado foi um *estreitamento curricular* (FREITAS,

2012), uma intensificação do trabalho docente e a inserção total da cultura do desempenho, da política de resultados. Acerca do assunto, apresentamos o que diz Damasceno:

> O trabalho docente passou a ter como referência os resultados do desempenho dos alunos nos exames nacionais, mediante um sistema de monitoramento mais efetivo exercido sobre a escola e sobre o que ela ensina, no sentido de que esta alcance as metas projetadas pela política de avaliação nacional (2012, p.153).

Neste sentido, destacamos a elaboração de "uma série curricular, denominada Cadernos de Orientação Curricular – COC, para o ensino Fundamental e Médio, em substituição às Orientações Curriculares elaboradas em 2004 (MACHADO; FARIA, 2014). Esse material foi elaborado por uma equipe de assessoria externa, evidenciando um afastamento daqueles (os professores) que executam o que foi produzido por especialistas.

A inovação trazida por este material é a forte inserção do ensino de leitura em todas as disciplinas. O que facilmente se justifica pela lógica do desempenho, com foco nas performances e no rankeamento, regulados pelas Avaliações externas, cujo foco está em monitorar o desenvolvimento de habilidades em Leitura e matemática. Dessa forma, acarretando, na escola, uma cobrança voltada para o ensino destas. É o que Freitas (2012, p.389) chama de *estreitamento curricular*.

De acordo com o autor, estreitamento curricular trata-se de limitar o ensino de disciplinas específicas, geralmente, Língua Portuguesa e Matemática, as quais resumem-se a um saber básico, deixando-se de lado as outras e obrigando os professores a se submeterem à utilização de materiais prontos – chamados por Freitas de *apostilamento das redes -.* Como consequência de fatos observamos que "deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (FREITAS, 2012, p.390)". Segundo Arelaro, "toda 'medição' implica simplificação do processo d conhecimento (2000, p.109)".

Assim, na escola há uma supervalorização pelo utilitarismo, pelo pragmatismo, pelo "significativo", deixando de lado o *conhecimento socialmente acumulado* (MACEDO, 2014, p.1534).

No caso do Acre, as exigências impostas pelo currículo prescrito – COC – estão cada vez mais ligadas aos testes/avaliações externas – SEAPE (Estadual) e PROVA BRASIL (Nacional). Em 2015, podemos destacar dentre as políticas de desempenho, uma fase meritória, na qual, vinculada a resultados alcançados nas Avaliações Externas (Prova Brasil, Seape), o Governo do Estado baixou um decreto[12] que estabelece as "regras do jogo".

A respeito do assunto, vale ressaltar o que diz o instrumento de avaliação intitulado Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre (IDEA) sobre quais os objetivos do referido prêmio: estimular o trabalho coletivo realizado nas escolas com foco nos resultados; estabelecer metas e desafios para cada unidade de ensino; recompensar TODOS os profissionais da educação comprometidos com ensino e aprendizagem (ACRE, 2015). Segundo Freitas (2012, p. 385),

> Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise. E, finalmente, porque os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação.

A meritocracia é muito danosa para a educação, pois estimula a competição, a performance, o desempenho e mascara os verdadeiros resultados, uma vez que na escola há muito mais ensinado do que aquilo que é possível de ser mensurado – o currículo oculto é um exemplo disso -. Além de não melhorar a qualidade do ensino, traz consigo a responsabilização, uma vez que o professor passa a se autorregular achando que os sucessos e fracassos escolares dependem somente

---

[12] **DECRETO Nº 18 DE AGOSTO DE 2015.** Regulamenta o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP) dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Esporte de que trata o artigo 23-D da Lei Complementar Estadual nº. 67, de 29 de junho de 1999, acrescido pela Lei Complementar Estadual nº 285, 11 de abril 2014.

do seu bom desempenho. Acerca disso, convém o que diz Ball, “os professores acabam inseridos na performatividade[13] pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos de competição e do cumprimento das metas” (2005, p.548).

A *responsabilização* docente, imposta pela cultura de resultados, nega as diferenças sociais tão comuns na escola, em troca, impõem um discurso culpabilizador, no qual é dito que se o aluno não aprende, deve ser porque o professor não está usando a metodologia correta, o material apropriado, entre outras coisas. Foca muito mais no “como”, nos planejamentos, cabe-nos compreender que o planejamento não representa o grande oráculo, no qual todas as respostas para as questões de aprendizagem estão disponíveis, referem-se a um caminho. Segundo Gimeno Sacristán,

> partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias (2007, p.122).

Segundo o que vemos nas palavras do autor, valorizar demasiado o papel, o texto, é esquecer que outros fatores são muito importantes na composição do quadro completo do ensino-aprendizagem, como por exemplo, condições de trabalho, infraestrutura adequada, entre outras coisas.

Dentre as implicações impostas pelas políticas neoliberais, devemos dar destaque à reorganização curricular a favor dos interesses do mercado. O foco no desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos, a partir das Matrizes de Referência, traz problema para o trabalho docente e esvazia, empobrece, engessa, realinha, reconfigura, reestrutura, padroniza o currículo de tal forma, que é notória a perda de relevância do ensino das outras disciplinas, de outros conteúdos também importantes, que não somente leitura.

---

[13] A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança (BALL, 2005, p543).

Na próxima seção apresentaremos os dados coletados em nossa pesquisa documental, momento no qual iremos trazer à tona questões sobre o que os currículos prescritos e modelados pelos professores revelam e omitem acerca do ensino de leitura.

3 O LUGAR DA LEITURA NOS CURRÍCULOS: UMA ANÁLISE DAS EXPLICITAÇÕES E OMISSÕES

> Leitura é um tópico bastante vago, envolvido por uma densa névoa de mística e mitologia pedagógicas. Geralmente se confunde a aprendizagem da leitura com o ensino da leitura – os livros que tratam da "leitura" ou da "psicologia da leitura" nada mais são do que tratados de dogmas instrucionais. (Frank Smith, A Política da Ignorância)

Visando dar conta do problema de pesquisa e das questões de estudo, esta seção apresentará os dados coletados na pesquisa documental, a partir dos Currículos Prescritos da SEE para o Ensino Fundamental II e Currículos Modelados pelos professores de diferentes disciplinas.

Apresentamos cada COC separadamente por disciplina, o que foi feito através de subseções, para as quais demos o título de acordo com a disciplina as quais se referiam. Da mesma forma fizemos com as Sequências Didáticas dos professores – currículos modelados -. Nossos dados serão apresentados de maneira descritivo-analítica.

3.1 A leitura e os Cadernos de Orientações Curriculares da SEE

Nesta parte do nosso estudo tivemos como objetivo mapear como são tratadas questões relacionadas ao ensino de leitura em *currículos prescritos* pela SEE, ou seja, nas Orientações Curriculares de Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa; identificar quais concepções de leitura estão presentes nos COC selecionados e evidenciar a que interesses os currículos da SEE/AC atendem ao prescrever o ensino de leitura nas diferentes disciplinas que compõem o Ensino Fundamental II.

Utilizamos como metodologia, o levantamento de partes deste documento onde constam questões relacionadas ao ensino de leitura, nos quais encontramos estes elementos nos objetivos, nos conteúdos e nas propostas de atividades e que para tanto montamos quadros (Ver Apêndice), os quais facilitaram a

organização do levantamento dos dados, cujas descrições e análises serão feitas a seguir.

3.1.1 A leitura no COC de Geografia

No Caderno de Orientações Curriculares de Geografia consta que:

> além dos conceitos essenciais no estudo da geografia, também predominam os procedimentos/habilidades, técnicas e métodos relacionados ao uso do conhecimento da área, que têm uma enorme importância para o desenvolvimento das capacidades/competências tomadas como objetivos do ensino. A consulta, **leitura** e produção de textos, bem como a observação, registro, organização e sistematização de dados e informações, ou ainda a **leitura** e produção de mapas, são alguns exemplos de habilidades importantes nos estudos geográficos (ACRE, 2010).

A partir da compreensão do que diz a citação anterior, retirada do documento curricular de geografia, podemos perceber um foco, não só no ensino dos conteúdos considerados por Macedo (2014) como "poderosos", o ensino dos conteúdos socialmente acumulados, mas o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências do saber fazer, aprender a fazer, que são trazidas pelos PCN. Focado em métodos e técnicas, nomes que nos remetem diretamente ao *neotecnicismo*.

Assim, na Orientação Curricular de Geografia, observamos que o ensino de leitura é proposto nos objetivos a fim de alcançar as seguintes aprendizagens: ler mapas temáticos, tendo como referência o Brasil e o continente americano; ler e analisar mapas e imagens e relacionar com questões da realidade mundial (ACRE, 2010).

O fato de propor a leitura como objetivo de aprendizagem a ser alcançado, nos dá indícios de que para os elaboradores do referido currículo, saber ler mapas é tão importante quanto o próprio tema deste. O que se esperaria de um aluno em geografia era que compreendesse temas relativos ao campo epistemológico da referida disciplina, no entanto, o que evidenciamos é que a leitura aparece como uma protagonista neste nível curricular, como um objeto de conhecimento (SOLÈ, 1998). Freire (1989), considera que a leitura deve formar sujeitos pensantes e críticos, que entendem e questionam seu entorno. Segundo ele, a leitura é "como um ato

político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador" (FREIRE, 1989, p.14).

Ainda sobre a leitura nos objetivos, podemos destacar a valorização pelo desenvolvimento de capacidades que estão presentes nas MR, a saber, o descritor 5, no qual propõe-se "interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso" (BRASIL, 2013, p.9). A respeito disso, as pistas apontam para a valorização do que será avaliado nos exames externos, o que nos leva a perceber um *realinhamento* curricular à Prova Brasil, Durli; Schneider (2011).

Nos conteúdos, podemos destacar leitura de textos e imagens, ilustrações, mapas e plantas, leitura de gráficos e tabelas, interpretação de gráficos e tabelas, interpretação de textos críticos, leitura de resenhas de livros, leitura de mapas temáticos, leitura/interpretação de textos didáticos (ACRE, 2010).

A leitura sendo apresentada como um conteúdo, revela o lugar de importância dado a esta no currículo, uma vez que estamos tratando da disciplina de Geografia. Tal fato nos dá pistas de que a concepção de leitura presente neste nível é a que vê a leitura como um conteúdo procedimental, ou seja, aquilo que é possível de ser ensinado a partir de procedimentos. Segundo Solé, leitura como conteúdo é "objeto de conhecimento em si mesmo, instrumento para novas aprendizagens" (1998, p.21). Todavia, omite o foco nos descritores de leitura, portanto, o foco naquilo que pode ser treinado para depois ser mensurado nas Avaliações Externas, o que segundo Freitas (2012) pode ser chamado de *estreitamento curricular.* Perde-se assim, o significado da escola, educar, na qual "todos" os conteúdos são importantes, os valores, atitudes, fatos, conceitos e não só os procedimentos de leitura.

Evidenciamos também, a presença do ensino de leitura nas propostas de atividades, nessa parte do currículo prescrito de Geografia foi onde mais localizamos os descritores de Língua Portuguesa, há uma evidente enxurrada destes, dentre os quais podemos destacar: leitura de compartilhada de textos informativos, leitura de mapas, tabelas e gráficos , leitura de Atlas, leitura de legendas (D-5); leitura de histórias infantis (D-5; D-12), leitura e discussão de textos didáticos (D-12); leitura individual e coletiva; leitura de escala de mapa (D-5), leitura exploratória; leitura de textos científicos; leitura de relatos literários em voz alta pelo professor; leitura de

textos literários; leitura de textos expositivos, análise coletiva de textos de leitura de notícias de jornal, leitura de falas (ACRE, 2010).

No entanto, é quando propõe um exemplo do que pode ser ensinado em situações coletivas de análise de texto, que emergem as tais MR, conforme podemos demonstrar em: situações coletivas de análise de texto sobre concentração de riqueza no Brasil considerando: - tema tratado (D-6); - informações explícitas (localização) (D-1) e implícitas (inferência) (D-4); - relações entre as ideias mais relevantes do texto (D-20); - pluralidade de sentidos atribuídos (sentidos literal e conotativo/figurado de palavras e expressões) (D-18); - relações texto, imagens a ele associadas e outros recursos gráficos complementares (D-5, D-20).

Com isso, os indícios apontam para o destaque da leitura, não aquela que pode e deve ser feita para devaneio, fruição nem mesmo a que valoriza o conhecimento de mundo do aluno, humanizadora e emancipatória, mas sim a que vê a leitura como desenvolvimento de estratégias, instrumentalizada. Voltada para o desenvolvimento dos descritores. Fato que empobrece o currículo, nivelando-o pelo básico (COLLOMER, 2007; FREIRE, 1989; FREITAS, 2012; DAMASCENO, 2012).

Ademais, podemos perceber ainda, que espera-se do professor de Geografia que este conheça os gêneros textuais e como caracterizam-se para que possam ensinar melhor a lê-los. Isso revela uma necessidade por um saber que não pertence ao Currículo de Formação Inicial do profissional docente formado nessa área. O que o leva a buscar, nas formações em serviço, subsídios para que possa desenvolver o ensino de leitura em sua disciplina. Segundo Damasceno (2012, p.152) “os professores passam a ter tarefas bem definidas e delimitadas, tendo sempre como finalidade o alcance dos indicadores de bom desempenho dos alunos”.

3.1.2 A leitura no COC de Ciências Naturais

No Caderno de Orientações Curriculares para o ensino de Ciências, encontramos a afirmação a seguir:

> Considerando a importância fundamental da leitura e da escrita para a aprendizagem dos conteúdos de todas as áreas curriculares, as relações entre Ciências Naturais e Língua Portuguesa são evidentes. Aprender ciências requer aprendizagem da forma de “pensar” do

> ponto de vista desta área, mas também exige domínio dos códigos e linguagens pelos quais ela se expressa e comunica seus conhecimentos. Ampliar este domínio é tarefa do professor de Ciências que compartilha com os demais professores da escola a responsabilidade na ampliação da competência de leitura e escrita dos estudantes (ACRE, 2010, p.22).

Ao lermos o que diz o Caderno de Ciências Naturais, citado acima, podemos destacar de antemão a responsabilização docente sobre o ensino de leitura, pois o texto deixa claro que é papel do professor de ciências inserir seu aluno na cultura letrada, ou seja, na leitura e na escrita. Esse pensamento coaduna com o que diz Kleiman (2013) ao afirmar que todo professor deve ser responsável pelo desenvolvimento de capacidades leitoras de seus alunos, a partir de estratégias de leitura, uma vez que este profissional, deve ser letrado. Neste sentido, é preciso destacar o que diz Ball acerca da política curricular atual sobre o trabalho docente: "novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores" (2005, p.546).

Dentro desta perspectiva, foi possível observar nas referidas Orientações Curriculares de Ciências que não há nenhuma ocorrência de prescrição explícita quanto ao ensino de leitura nos objetivos, todavia, a partir da concepção de leitura como conteúdo, entende-se que esta refere-se também ao ato de compreender (SOLÉ, 1998), o que nos levou a verificar a leitura em: compreender o universo e o sistema solar; compreender as características básicas dos ecossistemas; interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental, a alimentação humana, a história evolutiva dos seres vivos, o próprio corpo e a sexualidade**;** compreender o organismo humano como um todo; entender a estrutura básica do Sistema Solar e do Universo e os modelos que as explicam; compreender que a matéria é constituída por elementos que possibilitam a transformação e a produção de energia necessária ao trabalho humano; compreender o corpo humano e a saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e a promoção da saúde ao autocuidado e a políticas públicas adequadas (ACRE, 2010).

Nos conteúdos, percebemos: leitura e interpretação de textos diversos, leitura e interpretação de tabelas, gráficos e esquemas; leitura de reações químicas. Nessa parte do currículo identificamos uma tímida presença da leitura como conteúdo,

havendo muito mais ênfase nos conteúdos próprios das Ciências Naturais. Todavia, percebemos o destaque dos descritores de Língua Portuguesa, principalmente o D-5 (ver quadro 3) (ACRE, 2010).

Nas propostas de atividades, verificamos: leitura compartilhada, individual, em duplas, em pequenos grupos; leitura de narrativas, de notícias de jornal e revista, leitura de textos informativos, leitura de livros didáticos, leitura de livros paradidáticos, leitura de revistas de divulgação científica, leitura de textos jornalísticos, sínteses de leituras. Os dados coletados nas situações de aprendizagem, nos mostram a leitura ora como metodologia – quando diz como será feita a leitura, mas não diz que textos serão lidos, ou seja, qual o gênero textual – ora como conteúdo – quando a apresenta como objeto de conhecimento, a partir de vários gêneros textuais (ACRE, 2010).

Requerer do professor de ciências que este trabalhe o ensino da disciplina a partir dos gêneros textuais apresentados, é entender que o referido professor conhece tais textos, como se caracterizam, o que o diferenciam de outros. Todavia, percebemos que em dado momento o currículo fala de tipologia textual (narrativa) como sendo o texto que será lido, o que nos dá indícios que os elaboradores de tal nível curricular não dominam a diferença que existe entre tipos de textos e gêneros textuais. Conforme Marcuschi, "designa uma espécie de sequência retórica subjacente definida pela natureza linguística de sua composição" e "gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes" (2008, p.154).

De acordo com as leituras realizadas por nós, podemos dizer que os fatos citados acima nos dão pistas de que o Currículo Prescrito de Ciências Naturais da SEE/AC aborda o ensino de leitura como conteúdo, o qual se dá a partir de diversos gêneros textuais, levando em consideração o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos por meio dos descritores de Língua Portuguesa. Fato que demonstra, dentre outras coisas, que o referido nível curricular é realinhado para atender às demandas dos Exames Externos.

3.1.3 A leitura no COC de História

Nos Currículos de História, não localizamos nenhuma indicação direta ao ensino de leitura nos objetivos. Encontramos prescrições nos conteúdos que referem-se à leitura coletiva, leitura de materiais sobre formação histórica (ACRE, 2010).

Na disciplina de História, ou seja, no COC, a presença de ensino de leitura é evidenciada muito mais nas propostas de atividades, cujas situações envolvem a leitura e interpretação de documentos históricos, leitura de contos de fadas, leitura de textos, leitura de trechos de obras sobre o iluminismo, leitura de trechos de documentos, leitura de textos didáticos, leitura de histórias em quadrinhos; análise de trechos de filmes e/ou trechos de obras literárias que, tematizando o cotidiano, de alguma forma contemplem a questão do conhecimento histórico.

Podemos perceber que o currículo prescrito de História não dá demasiada ênfase no conteúdo de leitura, ficando esta localizada apenas nas metodologias. Percebemos que este nível curricular valoriza muito a discussão, o debate, a crítica por parte do aluno. No entanto, não podemos negar que nas situações de aprendizagem, há um número expressivo de gêneros textuais, o que requer do professor de História, um conhecimento que não lhe é atribuído na Formação Inicial, uma vez que concordamos com o que diz Chervell (1990) sobre os saberes de cada disciplina.

Nas propostas de aprendizagem percebemos que estas remetem ao desenvolvimento dos descritores de Língua Portuguesa, como por exemplo: atividades com o uso de imagens nas quais o aluno poderá: - descrever o conteúdo da imagem analisada (D-5); - relacionar a imagem a aspectos do contexto histórico em que foi produzida; - apreciar a imagem de um ponto de vista estético. Todavia, podemos verificar que esta valoriza a leitura de mundo do aluno (FREIRE, 1989; LAJOLO, 2008; MARTINS, 2012), a contemplação do belo, ou seja, a leitura por fruição, por devaneio, por prazer (COLLOMER, 2007; LERNER, 2008).

Através da busca por qual concepção de leitura está presente no caderno de orientações curriculares de História, podemos inferir que são muitas as

concepções presentes neste, inclusive, destacamos a leitura como interação entre sujeitos – leitor – texto, uma vez que valoriza muito a participação do aluno como o que constrói a compreensão do texto e não como aquele que fica passivo.

Dessa forma, sabendo que o currículo prescrito pode sofrer influências externas à escola e sabendo que, no caso do Acre, a participação dos professores da rede foi ínfima, temos pistas de que essa participação ocorreu nos currículos de História, pois neste não identificamos tanta ênfase no ensino de leitura, mas sim dos conteúdos próprios do campo da referida disciplina.

3.1.4 A leitura no COC de Matemática

Nas Orientações Curriculares de Matemática, observamos algumas indicações de ensino de leitura nos objetivos: ler números naturais, interpretar dados e informações (D-5), ler números racionais, interpretar situações-problema, leitura de tabelas e gráficos (D-5), interpretar escritas algébricas, leitura de informações expressas por números apresentados em notação científica 9ACRE, 2010). .

Nesta parte do currículo prescrito, podemos perceber que a leitura figura de forma muito explícita. A disciplina de matemática também possui seus próprios descritores, ou seja, sua própria Matriz de Referência. Mesmo assim, há prescrições quanto ao ensino de leitura, baseado nos descritores de Língua Portuguesa, o que demonstra o lugar privilegiado que esta possui nos CP da SEE/AC.

Os conteúdos dizem respeito à leitura de números naturais, leitura de informações e dados, leitura de números racionais, leitura de tabelas, leitura de gráficos, leitura de enunciados. Como apresentam a leitura nessa parte do documento, podemos inferir que a concepção do que seja ler, nestes, é que a considera como objeto do conhecimento, ou seja, aquilo que precisa ser ensinado para que os alunos aprendam (ACRE, 2010).

Nas propostas de atividades, verificamos a leitura de textos com números, naturais e racionais, leitura de textos para que o aluno se familiarize com termos como frequência relativa e amostra de uma população, situações e textos para promover a leitura de informações expressas por números apresentados em notação científica (ACRE, 2010).

Neste sentido, a partir do levantamento feito nos documentos curriculares de matemática acerca da leitura, identificamos que esta figura nas três partes selecionadas por nós (objetivos, conteúdos e propostas de atividades), nas quais foi possível verificar que a concepção de leitura utilizada é aquela que os PCN propõem – baseada em desenvolvimento dos descritores – ou seja, aquela que pode ser mensura e que subsidia o aluno para um bom desempenho nas Avaliações Externas, conforme (DAMASCENO, 2012; FREITAS 2012; MACEDO, 2014; DURLI, SCHENEIDER, 2011). Para Macedo (2014), há uma adoção pelo ensino do básico, mínimo, ou seja, aquilo pode ser aferido em uma Avaliação Externa.

Desde 2001, os PCN são os norteadores da elaboração de itens da Prova Brasil, apesar de o MEC afirmar que para a construção do currículo referenciador terem sido usados os conteúdos que eram comumente ensinados em escolas estaduais a partir da participação de professores, técnicos e especialistas, o que verificamos é que o inverso tem sido uma constante, a escola tem pautado seu ensino pelas Matrizes de Referência do INEP e não o contrário (DURLI; SCHNEIDER, 2011).

Por essa perspectiva, presenciamos cada vez mais materiais produzidos para que as diferentes disciplinas possam trabalhar a leitura, no viés das MR, não pensando na construção humanística do sujeito – aluno, mas no desenvolvimento de capacidades para resolver aquilo que lhe é pedido nos exames em larga escala. O aluno é adestrado para se sair bem nas tais provas.

3.1.5 A leitura no COC de Língua Portuguesa

Nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (LP), verificamos o ensino de leitura nos objetivos em ler de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e de posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve, desenvolver procedimentos adequados de estudo dos textos expositivos utilizados nas diferentes áreas do conhecimento. Há nesse elemento do currículo o estudo aprofundado de gêneros textuais diversos, todavia, há também a presença marcante dos descritores de LP, uma vez que estes dizem respeito a procedimentos de leitura (ACRE, 2010).

Quanto às prescrições nos conteúdos sobre ensino de leitura, observamos a valorização e uso da leitura como fonte de aprendizagem de informação, de divertimento, e de sensibilização, leitura em voz alta, de forma expressiva e adequada a situações comunicativas que justifiquem esse tipo de leitura, releitura de partes do texto produzido pelo próprio aluno, em busca de aprimoramento da coesão e coerência, reconhecimento da importância da leitura integral do texto pelo autor antes de considerar concluído o processo de produção textual (ACRE, 2010).

Conforme o recorte feito por nós, é na disciplina de LP que melhor a leitura é trabalhada em sua amplitude, não só no desenvolvimento de estratégias, mas na leitura por deleite, por prazer, mas também como fonte de interação entre sujeitos –autor-texto-leitor, buscando construir no aluno uma identidade leitora, letrada, uma vez que valoriza a produção textual.

Isso é possível, porque, conforme temos apresentado, é nas disciplinas que trabalham com a linguagem que melhor serão preparados os leitores. Um texto tem muitas peculiaridades a serem exploradas além dos descritores de LP e até aqui, o que vimos foi o alinhamento curricular a partir de um ensino de leitura nas diferentes disciplinas, mas se um maior aprofundamento.

Quanto às propostas de atividades, localizamos leitura conjunta de revistas em quadrinhos, leitura em voz alta pelo professor para compartilhar textos com diferentes propósitos, não apenas como primeiro momento de uma sequência de atividades, leitura colaborativa, utilização de estratégias não lineares de processamento da leitura sob orientação do professor, roda de leitores, projetos pedagógicos que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros, leitura em voz alta, para diferentes plateias, leitura de textos de gêneros e temas com os quais o aluno tem familiaridade, atividades de leitura de textos didáticos de diferentes áreas do conhecimento, ler em voz alta o próprio texto (ACRE, 2010).

Não podemos negar que esse currículo é o melhor trabalha a leitura, porém precisamos destacar que o zelo pelos descritores é evidente, principalmente, quando propõe que os professores trabalhem estratégias de leitura, baseadas nas

MR. Localizamos neste material as seguintes concepções de leitura: leitura de mundo, leitura como interação, leitura como conteúdo e leitura como devaneio.

3.2 A leitura nos currículos modelados pelos professores

Tal como fizemos com os Currículos Prescritos, realizamos também com os modelados pelos professores. O Currículo Modelado aqui tem a conotação de Plano de Ensino do Professor, trabalhamos com Sequências Didáticas (SD), para a verificação da presença do ensino de leitura nestas, selecionamos dois planos por disciplina e por professor. Dessa forma, analisamos vinte e quatro planejamentos, isto se deu pelo fato de que um professor que ministra aulas de matemática, mas que não é formado na área, é formado em Ciências Biológicas, não faz plano de aula. E outro professor planeja em conjunto, isto é, fazem uma única sequência para os dois. Senão, teríamos descrito e analisado vinte e oito SD.

Neste sentido, nomeamos as disciplinas da seguinte forma: Geografia 1, Geografia 2, História 1, História 2, Ciências 1, Ciências 2, Matemática 1, Matemática 2, Língua Portuguesa 1, Língua Portuguesa 2.

GEOGRAFIA

Sequência Didática – Elaborada para o 6º ano

Localizamos nos objetivos: utilizar mapas, gráficos, tabelas e demais instrumentos de representação, resultantes de diferentes tecnologias, ampliando as possibilidades de leitura dessas fontes de informações geográficas. Nos conteúdos identificamos análise de tabelas e gráficos; interpretação de gráficos; obtenção de informações sobre os temas em estudo a partir de fontes escritas; leitura de textos para localizar e debater sobre diferentes assuntos que envolvem o uso da terra, a população, os atributos naturais na região e do Brasil. Nas propostas de atividades verificamos leitura de textos; leitura coletiva e compartilhada, seguida de explicação e debate ocasionado pelas intervenções dos alunos; retomada de leitura para sanar dúvidas surgidas nas atividades.

Podemos perceber que a leitura utilizada na SD1 é sempre a partir dos gêneros textuais comuns à disciplina (mapas, gráficos, tabelas), mas que exigem do aluno um conhecimento de características próprias dos gêneros. Nesse currículo, sentimos falta de um maior empenho voltado para o ensino destas características que podem facilitar a compreensão dos alunos. O foco está mais na metodologia de como se dará a leitura.

Neste sentido, tratando-se da leitura sendo ensinada por um professor de geografia, podemos ter pistas de que este se vê obrigado a aceitar as imposições trazidas pelo currículo prescrito, que deveria ser um norteador do planejamento modelado pelo docente, mas que a partir da inserção da Secretaria de Educação nas políticas neoliberais, focadas no desempenho do aluno, tem sido um instrumento de controle, conforme Damasceno (2012).

Nesta perspectiva, podemos destacar a perda do controle sobre o próprio trabalho docente, no qual o professor sujeita-se, por causa das "cobranças" a receber material pronto, pensado, elaborado por outros que não ele mesmo. Aceitando a regulação a qual está inserido no sistema educacional vigente.

CIÊNCIAS

Sequência 1

A SD1 foi elaborada para o 6º ano e nesta encontramos indícios acerca do ensino de leitura nos objetivos, os quais pretendem levar o aluno a compreender o universo e o sistema solar em sua configuração cósmica e a terra em sua constituição geológica.

Nos conteúdos, a leitura refere-se à identificação, caracterização geral e comparação das camadas terrestres. Tais etapas devem ser alcançadas através das atividades propostas a partir da leitura compartilhada e explicação dos textos lidos; leitura em resolução de atividade; leitura de textos diversos.

O objetivo e os conteúdos verificados, apesar de não fazerem alusão direta ao ensino de leitura, têm em sua essência a presença deste, uma vez que não se compreende a não ser que se leia (verbal ou não-verbalmente um texto) e ao

observarmos as atividades propostas para dar conta do desenvolvimento dos objetivos e dos conteúdos, encontramos a leitura.

Sequência 2

Dentro da SD2, elaborada para o 9º ano, verificamos a presença da leitura nos objetivos em compreender o corpo humano e a saúde como um todo integrado por dimensões biológicas.

Nos conteúdos encontramos referências à leitura em compreensão do processo da ovulação e menstruação; identificação sobre o processo de fecundação. E para desenvolver o que fora previsto nos objetivos e conteúdos, verificamos, nas propostas de atividades, a leitura e compreensão; leitura compartilhada; leitura de textos diversos;

Podemos inferir, pelas pistas encontradas na SD, que essa desenvolve a concepção de leitura prevista no Currículo da SEE, o qual estabelece que sejam desenvolvidas capacidades de leitura, a partir de procedimentos. Isso nos revela que os currículos modelados pelos professores têm sido pensados para dar conta das exigências do que está posto no currículo oficial, ou seja, desenvolver as capacidades de leitura que estão de acordo com os descritores de LP. Percebemos isto pois quando chegamos nas propostas de atividades não localizamos formas diferentes de desenvolver a aula, a não ser aquelas que já estão sugeridas no CP da disciplina.

Os currículos modelados, segundo Gimeno Sacritán (2000), devem ser lugar de reinvenção, resistência, lugar no qual o professor tem uma certa autonomia para adaptar o conteúdo, criar, recriar metodologias. No entanto, temos percebido que estes têm sido apenas um papel que o professor preenche para cumprir uma imposição escola. Damasceno nos explica que isso acontece devido ao "o controle da Secretaria de Estado de Educação e da equipe gestora da escola sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais, a partir de um acompanhamento e supervisão mais efetiva sobre o trabalho do professor" (2012, p.154)

Sequência 2

Esta SD, elaborada para o 8º ano, traz nos objetivos elaborar individualmente e em grupo, registros acerca do organismo humano, considerando informações obtidas em imagens, esquemas, observações e textos.

Embora a palavra leitura não esteja explicita, este objetivo está dentro da concepção de ler como conteúdo, pois nessa proposta o aluno precisa desenvolver estratégias de leitura que o permitam elaborar registros, neste sentido ele fará leituras de textos, imagens, na busca por informações que o ajudem a concluir a aprendizagem esperada. Segundo Solé (1998), quando se lê para estudar, é comum – e de grande ajuda – elaborar resumos e esquemas sobre o que foi lido, anotar (registrar grifo nosso) todas as dúvidas, ler o texto ou outros que possam contribuir para a aprendizagem (p.95-96).

Dentro dos conteúdos verificamos leitura e interpretação de texto sobre os prejuízos causados pela poluição do ar ao sistema respiratório. E nas propostas de atividades elaboradas para dar conta dos objetivos e dos conteúdos, identificamos leitura compartilhada de reportagem para elaboração de cartazes; leitura compartilhada, retirando a ideia central, fazendo a leitura de parágrafo por parágrafo e preguntando aos alunos quais frases daquele paragrafo são mais importantes, fazendo o registro no caderno.

Nessa atividade percebemos o desenvolvimento da concepção de leitura como conteúdo na qual o aluno deverá seguir passos para uma melhor compreensão do texto. Esta estratégia refere-se ao objetivo de ler para verificar o que se compreendeu, segundo Solé (1998), Kleiman (2013) a leitura é mais produtiva quando se conhece o objetivo pelo qual se está fazendo, “ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo” (KLEIMAN, 2003, p.76)”. Nesta proposta de atividade verificamos que o aluno faz uma leitura de reportagem como subsídio para produção escrita elaboração de cartazes.

A Secretaria de Estado tem oferecido formações em serviço para os professores das diferentes disciplinas, conforme já falado por nós em um outro momento, dessa forma, pela forma como o referido professor elabora sua SD, dando ênfase às estratégias de leitura, podemos inferir que este participou das oficinas ministradas pela referida secretaria. Isso nos leva a ratificar o que diz Ball, quando

evidencia que as Avaliações Externas têm mudado o modo de ensinar dos professores, ou seja, tem afetado diretamente o trabalho docente. Segundo (HYPOLITO, et.al., 2009, p. 101), são muitos “os efeitos dessas políticas sobre o trabalho de ensinar e sobre as políticas curriculares”.

HISTÓRIA 1

Sequência 1 e Sequência 2

Não localizamos nenhuma prescrição quanto ao ensino de leitura nem nos objetivos nem nos conteúdos. Verificamos a leitura apenas nas propostas de atividades: leitura coletiva de textos para produção de resumo; leitura compartilhada; leitura de textos.

Observamos nas duas sequências didáticas analisadas (História 1) que não houve menção ao ensino de leitura nem nos objetivos nem nos conteúdos. A presença da leitura ficou evidente somente nas propostas de atividades. Focada muito mais no método com o qual faria a leitura do que no desenvolvimento de capacidades leitoras.

HISTÓRIA 2

Sequência 1 e Sequência 2

Não há ocorrências direta do ensino de leitura nem nos objetivos nem nos conteúdos.

Nas propostas de atividades propõem-se leitura individual; leitura compartilhada; leitura e estudo do texto; leitura e discussão acerca do texto lido; leitura para localização das anotações; leitura para localização das ideias principais do texto no caderno; leitura e resumo.

Apesar de não encontrarmos prescrições quanto ensino de leitura nem nos objetivos nem nos conteúdos desta sequência, fato perfeitamente compreensível, uma vez que não havia presença de propostas no Currículo prescrito de história, ou seja no COC, percebemos que existem muitas indicações de leitura nas atividades.

No entanto, isso é comum e não trata-se de ensinar a ler e sim uma metodologia de ensino. Pois ensinar a ler envolve etapas de ensino, como por exemplo, mostrar ao aluno quais as características do gênero resumo, ler resumos, para somente depois pedir que o aluno produza.

O fato de pouco encontrarmos referência ao ensino de leitura como conteúdo nessa SD nos dá indícios de que esta foi produzida por um professor que talvez compreenda o lugar de reinvenção dos currículos modelados, no qual este não cede às imposições mercadológicas do ensino de leitura. Outrossim, o que verificamos é que quando se trata de leitura, este a trabalha como subsídio e não protagonista.

MATEMÁTICA 1

Sequência 1

Não há indícios do ensino de leitura nos objetivos, nos conteúdos e nas propostas de atividades constantes nessa SD, apesar de existirem prescrições sobre a leitura na Orientação Curricular de Matemática. Esse fato nos dá pistas de que o currículo modelado, ou seja a SD elaborada pelo professor, é espaço de invenção, liberdade, autonomia, resistência, reinvenção, entre outras coisas, apesar das normatizações estabelecidas a nível de MEC e de Secretaria de Estado (PCNs e OCs). Segundo Gimeno Sacristán (2000), este nível curricular é lugar de tradução no planejamento das práticas dos professores.

LÍNGUA PORTUGUESA 1

Sequência 1

A sequência didática 1 de Língua Portuguesa foi elaborada para o 6º ano, verificamos a ocorrência do ensino de leitura no objetivo: localizar informações explícitas e implícitas nos textos não-verbais e verbais.

Nos conteúdos percebemos: identificação dos elementos constitutivos e característicos dos gêneros (estrutura, linguagem, finalidade do texto, nível de formalidade, temática); leitura e interpretação de textos do gênero História em

quadrinho, tirinha e charges; inferência das informações implícitas e explicitas no texto.

Localizamos exercícios acerca da leitura nas propostas de atividades, dentre os quais leitura de história em quadrinhos pelo professor para localização de interjeições. Apesar de as interjeições serem parte característica do gênero HQ, possivelmente, a atividade não visa desenvolver habilidades leitoras, parecendo-nos muito mais o uso do texto como pretexto para ensinar gramática. A respeito disto, Kleiman (2003) adverte que tenhamos cuidado ao usar o texto como uma desculpa para ensinar um conjunto de elementos gramaticais, atividades as quais julga serem "desmotivadoras e perversas" (p.23). Neste sentido, a concepção de leitura abordada pela professora é vinculada ao ensino da gramática.

Sequência 2

A sequência didática 2 de língua portuguesa foi elaborada para o 8º ano, nesta verificamos a leitura dos objetivos em ler e interpretar o gênero cordel; diferenciar o eu-lírico de autor e narrador; utilizar a literatura de cordel para debater temas relacionados à mulher e suas conquistas sociais ao longo dos tempos; reconhecer a importância da literatura de cordel enquanto patrimônio histórico e cultural do povo nordestino brasileiro.

Esses objetivos de leitura encontram-se bem inseridos dentro da concepção de leitura como conteúdo, posto que ensina as características do gênero cordel, levando em consideração o contexto de produção do texto e evidenciando a leitura como pratica social, uma vez que a utiliza para discutir temas sociais relevantes.

Quanto à presença da leitura nos conteúdos, observamos leitura e interpretação de gênero cordel. Nas propostas de atividades são desenvolvidos procedimentos de leitura envolvendo exercício de compreensão do texto, reconhecimento do gênero textual em questão.

LÍNGUA PORTUGUESA 2

Sequência 1

Localizamos nos objetivos da sequência 1, elaborada para o 6º ano, a leitura de tabelas e gráficos. Nos conteúdos, verificamos a identificação das finalidades e especificidades dos gêneros tabelas e gráficos. Dentro das propostas de atividade, identificamos exercícios que referem-se à leitura de gráficos pelos alunos; resolução de exercícios de interpretação de gráficos e tabelas.

Esta SD utiliza a concepção de leitura proposta por Solé (1998) uma vez que faz todo percurso com o aluno no processo de construção do gênero e interpretação de texto, levando-se em consideração a interação entre texto e leitor.

Podemos perceber que valoriza-se o descritor (D-5), o que nos dá indícios de que o ensino é pautado nas avaliações externas, pois trata de questões de leitura que comumente são aferidas nos exames.

O planejamento da sequência 1 evidencia que o currículo modelado está perfeitamente alinhado ao CP da SEE/AC, que propõe exatamente esse tipo de atividade de leitura.

Mesmo tratando-se de um professor de Língua Portuguesa, que possui toda bagagem epistemológica para o desenvolvimento de outros tipos de leitura como a leitura por devaneio, as discussões de temas polêmicos que fazem com que o aluno adquira um conhecimento crítico do mundo, o que verificamos é um apego às estratégias propostas pela secretaria. Tal fato nos dá indícios de que o professor tem se deixado moldar pelas políticas de desempenho, uma vez que estas exigem dele uma postura competitiva e individualista, passando este a valorizar aquilo que será pedido nas Avaliações em larga escala (FREITAS, 2012).

Ao mapearmos os currículos prescritos pela SEE/AC e os modelados pelos professores, pudemos evidenciar que a concepção de leitura predominante nestes é a que a vê como conteúdo, isto implica em ensinar, “treinar” o aluno para pensar os textos a partir de estratégias, as quais visam demonstrar que os textos, dependendo do gênero a qual pertença, tem suas pistas próprias para ser compreendido. Sempre levando em consideração o antes, o durante e o depois da leitura, chamados aqui de momentos da leitura.

Essas estratégias objetivam, entre outras coisas, a preparar os alunos para que aprendam aquilo que é mensurado nas Avaliações Externas, demonstrando que pouco valoriza-se a construção de um aluno autônomo, crítico do mundo que o cerca, mas um aluno que está sempre no básico, o que segundo Freitas é imposto pelo currículo estreitado, dando a ideia de que saber o básico é melhor que não saber nada (2012).

Percebemos também que os professores pouco exercem autonomia na hora de modelar seus planejamentos, uma vez que observamos que as SD seguem alinhadas às propostas do currículo oficial.

A respeito do interesse dos currículos da SEE/AC ao prescrever o ensino de leitura nas diferentes disciplinas, tivemos pistas de atendem aos interesses das atuais políticas de desempenho, cujo objetivo é atender as demandas dos mercadores da educação, através do controle exercido pelos Exames Externos. Fato evidenciado pelas propostas de leitura focadas no desenvolvimento dos descritores de Língua Portuguesa.

Dessa forma, percebemos que os currículos estão permeados de intencionalidades não ditas, implícitas, voltadas para o *currículo oculto* (Apple, 2006), estes escondem mais do que revelam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre temas em educação não é uma tarefa fácil. Há muito o que aprender, teorias a serem visitadas. É um processo de construção e desconstrução de crenças incutidas ao longo dos anos e ideologias.

Para nós, o momento da desconstrução iniciou-se logo nas primeiras disciplinas do Mestrado em Educação/UFAC (MED), nestas fomos realizando leituras, discussões, debates sobre questões educacionais, uma verdadeira imersão teórica. Neste sentido, fomos verificando que a perspectiva adotada por nós para tratar nosso objeto não era possível. Todavia, isso nos deixou mais instigadas a defender com "unhas e dentes" aquilo no qual acreditávamos: ensinar leitura é papel de todo professor, independente da disciplina que ministre.

Isto se dava pelo fato de que estávamos entranhadas pela visão de coordenadora pedagógica de uma escola pública estadual. Uma identidade que não se construiu de hora para a outra, mas que se forjou a partir de nossa participação em formações em serviço, também pelas leituras que foram subsidiando nosso percurso profissional.

Até entrar no MED não havíamos tido nenhum tipo de contato com a pesquisa científica. Apesar de termos sido formada pela Universidade Federal do Acre (UFAC), através de uma graduação muito bem feita, não obtivemos em nossa formação inicial inserção científica. Tendo sido preparada para exercer a docência, uma vez que a FI foi em licenciatura. Não tendo feito nenhum Trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia para fins de aprovação final e sim relatórios de estágio.

Neste sentido, fomos iniciadas na pesquisa quando começamos a cursar o mestrado. Esse fato nos trouxe algumas dificuldades porque fomos aprendendo ao longo do processo, do "zero".

Outra dificuldade encontrada por nós na realização da pesquisa, foi o tempo condensado, curto, no qual os prazos nos consomem. Dentro do período de cumprimento dos créditos, além dos prazos apertados, vivenciamos uma das maiores greves da história da UFAC, o que ocasionou um estreitamento maior ainda no que

diz respeito ao tempo. Por esse motivo, fomos nos preparando para enfrentar a qualificação, que se deu seis meses antes da data final para a defesa.

Neste percurso, podemos dizer que passamos pelo processo de "curvatura da vara"[14], momento no qual sentimos as escamas caindo dos olhos. Isto se deu devido ao amadurecimento da agora pesquisadora e não mais coordenadora pedagógica a serviço do sistema escolar ao qual estava inserida.

Conseguir tão expressivo avanço só foi possível após cursarmos as disciplinas obrigatórias específicas (Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas e Políticas de Formação Docente no Brasil), as longas conversas de orientação, à participação em um grupo de estudos e após as contribuições trazidas pela banca, por ocasião da qualificação.

Todavia, como explicitado anteriormente, alguns passos requeridos agora da pesquisadora, chegaram um pouco tarde, por este motivo nosso arcabouço teórico construído a partir dos críticos do campo da educação (BALL, 2005; DAMASCENO, 2012; DURLLI; SCHNEIDER, 2011; FREITAS, 2012; MACEDO, 2014; MACHADO; FARIA, 2014) não estar bem aprofundado, dando a impressão de superficialidade.

No entanto, não se pode negar a evolução desta pesquisadora que, mesmo dentro de um prazo encolhido, resolveu escrever a partir de uma outra perspectiva, a qual não negava o lugar de importância do ensino de leitura na escola, mas também não podia se calar e omitir o que havia por trás de tanta insistência no ensino desta. Não esquecendo também que o processo de construção do conhecimento não se dá de uma hora para outra, mas é contínuo e longo.

Neste sentido, para dar conta do objetivo principal dessa pesquisa: analisar o que os currículos prescritos da SEE/AC e os modelados pelos professores explicitam e omitem acerca do ensino de leitura, dentro de uma nova perspectiva e modo de ver o nosso objeto de estudo – ensino de leitura – fomos reformulando

[14] Termo utilizado por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais e quer dizer que "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireita-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto" (SAVIANI, 1999, p.48-49).

nossos embasamentos, modelando nossa metodologia, readequando-a, reconstruindo-a, tudo para alcançar aos objetivos geral e específicos.

Para isso, fomos localizando como a leitura aparecia nos currículos e relacionando às concepções de leitura apresentadas na seção teórica. A partir da análise dos dados coletados, percebemos que a leitura aparecia em todos os currículos prescritos analisados por nós: História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais. Esta figurava nos objetivos, nos conteúdos e nas propostas de atividades.

Identificamos que a concepção de leitura que mais se destacou nos currículos analisados foi a que a vê como um conteúdo a ser ensinado, ou seja, um objeto de conhecimento, a partir de técnicas e estratégias bem específicas, como é o caso de sempre dividir os momentos da leitura em antes, durante e depois. Como se fosse uma fórmula pronta, um macete, um padrão para realizar uma leitura eficiente.

Não se pode negar o lugar de importância da leitura na formação completa do aluno, é necessário que este aprenda na escola a comunicar-se bem tanto por escrito como oralmente e a leitura é um ponto chave para o sucesso desse desenvolvimento. Todavia, apegar-se somente a modelos prontos, estratégicos, mecânicos, não formará leitores pensantes, bons escritores e oradores, mas sim, meros reprodutores dos ditos por outros, alunos não autores do seu próprio conhecimento. Acerca do assunto Marcuschi discorre:

> (...) a escola tem como missão levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que seus aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos de comunicação oral (2008, p. 53)

Porém, quando analisamos os currículos, o que podemos perceber é que não há interesse real na formação emancipatória do aluno e sim uma deturpação do que propõem os teóricos do campo da leitura, uma vez que estes acreditam nessa formação e não na mera maquiagem dos verdadeiros resultados do que se tem alcançado na escola. Notamos uma prática produtivista, utilitarista. A escola, não deve ser lugar de ensino apenas de leitura, mas de escrita, oralidade, história, geografia, ciências, artes, cidadania, entre outras coisas.

Ademais, não localizamos nos currículos prescritos e nem nos modelados interesse pela leitura que ajuda o aluno utilizar a função estética da linguagem, a valorização pelo devaneio, pela apreciação do belo, que é o caso da leitura por fruição, por prazer. Isso confirma a priorização apenas do prático, deixando-se de lado a formação para a vida.

Verificamos que os gêneros textuais, assim como propõem os PCN, aparecem em todos os currículos como forma de desenvolver as capacidades leitoras dos alunos, ancoradas nas MR, como por exemplo, reconhecer o tema de um texto, comparação entre textos, entre outras. Tudo pautado em estratégias, sem preocupação com a leitura emancipatória, mais humanística, crítica (FREIRE, 1989). Mas sim um ensino pautado em metodologias mecânicas, instrumentalizadoras, a serviço daquilo que pode ser aferido, mensurado nos Exames Externos (Prova Brasil/Anresc, Seape). Podemos nomear o trabalho realizado dentro dessa perspectiva como esvaziamento curricular, muito discurso e pouco resultado, cada vez mais a escola ensina menos. Freitas (2012) alerta para o empobrecimento pelo qual o currículo vem passando.

Nos currículos modelados pelos professores, fomos identificando uma subserviência ao CP da SEE/AC, fato que pode ser explicado devido ao forte controle exercido por esta sobre o que a escola deve ensinar (DAMASCENO, 2012).

Quanto às concepções de leitura, sobre qual seja a mais completa ou a menos, podemos destacar que todas são úteis, dependendo do tipo de atividade que o professor queira desenvolver com seus alunos e que todas têm seu lugar de importância na escola. Desde que ajudem a formar alunos leitores críticos, conhecedores do mundo, que veem no texto muito mais do que o que está dito.

Por isso, de acordo com os autores críticos da educação, verificamos que os currículos sofrem influência direta das Avaliações Externas, pois são reconfigurados, realinhados ao currículo oficial nacional (PCN).

Outro fato que ficou aparente, foi que as políticas de desempenho, de resultados exercem consequências no modo de trabalho docente, isso nos foi possível perceber através da leitura dos currículos modelados pelos professores, os quais

podem ser reinventados e reconfigurados. No entanto, o que vimos foi que os docentes têm procurado adaptar seu trabalho às exigências impostas por tais políticas, principalmente no que diz respeito ao ensino de leitura, a partir das Matrizes de Referência do Saeb.

Quanto às questões relativas aos níveis curriculares, evidenciamos que o currículo prescrito, dito como norteador, como apenas uma referência, é na verdade o regulador, o normatizador do que deve ser ensinado na escola. Este tem engessado o processo de ensino nas escolas, posto que cada vez mais os outros níveis têm se adaptado a ele para dar conta das novas demandas educacionais.

Dessa forma, tanto o planejamento dos professores está sendo afetado pelas prescrições, nada flexíveis do currículo oficial, como a própria forma de trabalhar do docente. Ao estudarmos os níveis curriculares (GIMENO SACRISTÁN, 2000), compreendemos que o currículo modelado pelos professores era lugar de reinvenções, mudanças, adaptações, no entanto, com a pesquisa, verificamos que isso não acontece e os indícios apontam para o que nos alertam Damasceno (2012); Freitas (2012); Machado; Faria (2014), sobre o controle que as secretarias têm exercido sobre o trabalho docente. No caso do Acre, o acompanhamento ao professor por parte dos técnicos da Secretaria de Estado de Educação.

Portanto, com esse trabalho, buscamos analisar os currículos prescritos da SEE/AC e os modelados pelos professores, com foco no que explicitavam e omitiam acerca da leitura. Esperamos que os resultados apresentados aqui, suscitem muitos outros olhares e enfoques para novos pesquisadores.

Referências

ACRE. Secretaria de Estado e Educação. *Cadernos de Orientação Curricular:* Orientações para o ensino fundamental. 2010.

ACRE. Decreto Nº 18 de agosto de 2015. Regulamenta o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP) dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Esporte de que trata o artigo 23-D da Lei Complementar Estadual nº. 67, de 29 de junho de 1999, acrescido pela Lei Complementar Estadual nº 285, 11 de abril 2014. Disponível em: <http:// *www.jusbrasil.com.br/diarios/98599877/doeac-unico-25-08-**2015**-pg-**18>***

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro & interação. 8.ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARELARO, Lisete R. G. *Resistência e submissão*: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N. et al. (Org.). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BALL, Stephen. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.

BATISTA, Antônio A. G. *Sobre a leitura*: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. Brasília: Aberto, ano 10, n.52, out./dez. 1991.

BRASIL, *Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996***.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

CABRAL, Márcia et al. *Literatura na formação do leitor*. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2007.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Concepções de leitura na (pós-) modernidade*. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). Leitura: múltiplos olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2005, 272 p.

CORACINI, Maria José (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DAMASCENO, Ednaceli a. *A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho*. In: SANTOS, L. L. de C.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos – Curitiba: CRV, 2012.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda P. *Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos*. Revista Contrapontos – Eletrônica, Univali, SC, v.11, n.2, p.170-178, mai-ago 2011. Disponível emhttp://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665/1917. Acesso em 19 de jun. 2016.

FAZENDA. Ivani C. A. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena C. L. *Certificação Docente e Formação do Educador*: regulação e desprofissionalização. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.85, p. 1095-1124, 2003.

FREITAS, Luiz C. de. *Os reformadores empresariais da educação*: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público da educação. Educ. Soc., Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernardete A. *Formação de Professores no Brasil*: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.113, p.1355-1379, 2010.

_____. *Avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Sisifo – Revista de Ciências da Educação. n.9, mai/ago, 2009. p.71-78.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. J. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil:* um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. A educação que ainda é possível. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre; Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura* - teoria e prática. 15.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. *Leitura*: Ensino e Pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler & compreender os sentidos do texto*. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T. M. R.;FARIA, L. R. A. . *A organização curricular no contexto das políticas de mercadorização da educação*: COC- um produto curricular encomendado, comprado e consumido no Acre. In: VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental: Artes, Silêncios e Silenciamentos. Rio Branco: Nepan Editora, 2014. v. 01. p. 751-759.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna: 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

MINAYO, M. C. de S. et.al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. *Sociologia e teoria crítica do currículo*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NERY, Alfredina. *Ler e escrever em todas as áreas curriculares*. Pátio – Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, O jovem e a leitura, Porto Alegre, n.15, p.11- 13, dez. 2012/ fev. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional.* In: KRAWCZYK, N. et al. (Org.). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. *A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente*. Cadernos de Pesquisa, nº III, p. 173-182, dezembro/2000.

SAVIANI, Dermerval. *Formação de professores*: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009.

_____. *Escola e Democracia*. 32.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática:* problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n.31, p.11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, J. R. Sá. et al. *Pesquisa documental:* pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, n. I, julho, 2009. Disponível em www.rbhcs.com.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. *Saberes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE AS NOVAS REGRAS DO PRÊMIO ANUAL DE VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (VDP). Acre: Secretaria de Estado de Educação e Esporte/SEE/AC, 2015. Slide.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Izabel da (org.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

.

Apêndices

A LEITURA NAS OC DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ao 9º ANO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

6º ANO		
OBJETIVOS	CONTEUDOS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
	Leitura de textos e imagens sobre o povoamento do Acre e os povos indígenas ontem e hoje.	Leitura compartilhada de textos informativos sobre o que a geografia estudada e debate sobre o que será estudado de 6º ao 9º ano (quais fenômenos e formas de estudar da Geografia? e como podemos estudar a geografia no Acre?).
	Leitura de ilustrações sobre as paisagens rurais e urbanas no passado e no presente para identificar modificações nos componentes da natureza.	Leitura de mapas, tabelas e gráficos sobre a formação e povoamento do Acre.

	Leitura de mapas e plantas com sistema de coordenadas para localizar-se.	Leitura do Atlas de Geografia sobre temas socioambientais do Acre (como se organiza um Atlas, como podemos lê-lo).
		Leitura de legendas de diferentes mapas temáticos sobre o Acre
		Leitura compartilhada de textos e mapas sobre a migração e identificação da formação do povo acreano.
		Leitura de histórias infantis sobre crianças indígenas e nordestinas na Floresta Amazônica (ver sugestões na bibliografia).
		Leitura e discussão de textos didáticos sobre a Amazônia.
		Leitura individual e coletiva de mapas de diferentes temas, identificando os símbolos convencionais e o alfabeto cartográfico.
		◦ Estudo coletivo de mapas observando: - Titulo do mapa - Legenda do mapa - Relações entre legenda e símbolos no mapa - Leitura da escala do mapa e possíveis relações entre fatos cartografados e escala.
		Leitura exploratória do Atlas.
		Leitura de em livros e Atlas que contenham gráficos e tabelas, em duplas para: - Discussão do propósito dos dados; - Levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre gráficos e tabelas; - Observação de tabelas e gráficos presentes no cotidiano; - Esclarecimento de dúvidas sobre como os dados são construídos e o que os gráficos mostram; - Levantamento de hipóteses sobre os dados; - Organização de textos de interpretação de tabelas e gráficos.

		Leitura de textos científicos sobre o planeta Terra e suas características, seguida de registro das informações mais relevantes.
		◦ Leitura de textos sobre movimentos da Terra e do Sol e suas características, seguida de registro das informações mais relevantes.
		Leitura de textos, seguida de discussão, sobre a simultaneidade em relação aos fusos horários no mundo.
7º ANO		
	Leitura de gráficos, tabelas e mapas de fluxos migratórios.	Leitura compartilhada de textos didáticos e elaboração de exercícios de interpretação de texto.
	◦ Interpretação de gráficos e tabelas sobre o crescimento demográfico urbano no Brasil e na Amazônia.	Leitura compartilhada de textos informativos sobre a cadeia produtiva da soja, da cana-de-açúcar, da carne bovina, entre outros produtos de exportação.
	Interpretação de gráficos e tabelas sobre indicadores sociais brasileiros (IDH, IDH-M, Taxa de analfabetismo, Saúde, Educação, desigualdade de renda, entre outros).	Leitura em voz alta pelo professor de textos e relatos literários de migrantes.
	Interpretação de textos críticos sobre a desigualdade e sobre as propostas de enfrentamento do problema.	Situações coletivas de análise de texto sobre concentração de riqueza no Brasil considerando: - tema tratado; - informações explícitas (localização) e implícitas (inferência); - relações entre as ideias mais relevantes do texto; - pluralidade de sentidos atribuídos (sentidos literal e conotativo/figurado de palavras e expressões); - relações texto, imagens a ele associadas e outros recursos gráficos complementares.

	Leitura de resenhas de livros em mídias impressas e eletrônicas para pesquisa sobre o assunto estudado.	Leitura de textos literários em que são abordados o clima e as paisagens.
		Atividades de leitura de texto expositivos para: - clarificação do propósito do estudo; - levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema a partir da leitura do título/subtítulos; - observação das informações sobre os domínios de floresta e atividades extrativas - busca e identificação das ideias mais relevantes, parágrafo a parágrafo; - utilização de procedimentos de suporte para a síntese (sublinhar, tomar notas, levantar palavras-chave sob orientação do professor); - verificação da própria compreensão e esclarecimento de dúvidas (relendo, perguntando, trocando ideias, buscando o dicionário etc.); - organização da síntese (resumo ou, sob orientação do professor, esquema).
		Leitura de textos expositivos sobre os assuntos em estudo, individualmente ou em parceria.
		Situações coletivas de análise do texto sobre concentração industrial no Brasil observando/discutindo: - tema tratado; - informações explícitas (localização) e implícitas (inferência); - relações entre as ideias do texto; - pluralidade de sentidos atribuídos (sentidos literal e conotativo/figurado de palavras e expressões); - relações texto, imagens a ele associadas e outros recursos gráficos complementares.
8º ANO		
Ler mapas temáticos tendo como referência o Brasil e o continente americano.		Leitura e análise de notícias de jornal sobre conflitos contemporâneos.

		Leitura de falas publicadas dos presidentes do Brasil, Equador, Bolívia, Venezuela, Chile, Argentina sobre questões econômicas e ambientais que envolvem estes países.
	9º ANO	
Ler e analisar mapas e imagens e relacionar com questões da realidade mundial.	Leitura de mapas temáticos – sobre globalização, redes mundiais, geopolítica – como fontes espaciais de dados.	
	Leitura/interpretação de textos didáticos sobre o assunto.	

Fonte: Caderno de Orientações Curriculares da SEE/AC, (ACRE, 2010)

Matemática – 6º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Resolver situações problema que permitam utilizar as regras do sistema de numeração decimal, ler, escrever, comparar, ordenar e usar arredondamento de números naturais de qualquer ordem de grandeza, inclusive os escritos abreviadamente com vírgulas, reconhecendo relações e regularidades.	- Leitura e produção de escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem de grandeza pela compreensão e utilização das regras do sistema de numeração decimal (SND).	- Situações em que os alunos possam ler um texto que tenha números de qualquer ordem de grandeza ou completar um texto com números de qualquer ordem de grandeza – nesses textos devem aparecer números em situações de quantidades, comparação, estimativas.
Resolver situações-problema que envolvem diferentes significados das operações fundamentais em situações que envolvem números naturais	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Desenvolver procedimentos de cálculo — mental, escrito, exato, aproximado — identificando e usando regularidades dos fatos fundamentais, propriedades das operações, usando estratégias de antecipação e verificação de resultados.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver problemas que permitam descrever, interpretar e representar, por meio de desenhos, a localização ou a movimentação de uma pessoa ou um objeto no espaço.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar características das figuras geométricas tridimensionais, percebendo semelhanças e diferenças entre elas, seus elementos e planificações.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações-problema do contexto social e de outras áreas do conhecimento que possibilitem a comparação de grandezas de mesma natureza, usando o significado das medidas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Interpretar dados e informações apresentados de forma organizada por meio de tabelas e gráficos de barras ou de colunas e resolver problemas usando esses dados, valorizando essa linguagem como forma de comunicação.	- Leitura e interpretação de informações e de dados apresentados em tabelas simples e de dupla entrada, em gráficos de colunas e em gráficos de barras.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações problema que permitam utilizar os números racionais nas suas representações fracionária e decimal, estabelecendo relações entre essas representações, e ler, escrever, comparar, ordenar e usar arredondamento de números	- Leitura e produção de escrita, comparação e ordenação de números racionais nas suas representações fracionária e decimal.	- Situações em que o aluno possa ler um texto que tenha números racionais ou completar um texto com esse tipo de números — nesses textos devem aparecer números em situações de medida, de comparação e de estimativas.

racionais, reconhecendo equivalências, relações e regularidades.		
Resolver situações-problema que envolvem diferentes significados das operações fundamentais em situações que incluam números naturais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Desenvolver procedimentos de cálculo — mental, escrito, exato, aproximado — identificando e usando regularidades, propriedades das operações, usando estratégias de antecipação e verificação de resultados.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar características das figuras geométricas bidimensionais, percebendo semelhanças e diferenças entre elas e seus elementos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações-problema do contexto social e de outras áreas do conhecimento que possibilitem a comparação de grandezas de mesma natureza, usando o significado das medidas e o cálculo de áreas e perímetros de figuras geométricas bidimensionais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações-problema com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas e de gráficos e de problemas de contagem.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Fonte: (ACRE, 2010)

Matemática – 7º Ano

Objetivos	Conteúdos	Propostas de atividades
Reconhecer números inteiros positivos e negativos em contextos diversos e explorar diferentes significados como aqueles em que indicam falta, diferença, orientação (origem) e deslocamento entre dois pontos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações em que o aluno possa ler um texto que tenha números inteiros negativos que indiquem variações econômicas, de temperatura e outros.
Reconhecer números racionais, positivos e negativos, representados na forma fracionária ou na forma decimal, em contextos diversos e explorar diferentes significados.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações em que o aluno possa ler um texto que tenha números racionais negativos (em suas representações fracionária ou decimal) que indiquem variações econômicas, de temperatura e outros.
Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações dos campos aditivo e multiplicativo, envolvendo números naturais, inteiros e racionais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Realizar cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) envolvendo operações com números inteiros e com números racionais por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos nelas envolvidos e saber utilizar a calculadora para verificar e controlar resultados.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações-problema que envolvam a posição ou a movimentação de pessoas ou objetos, utilizando coordenadas cartesianas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e de pirâmides, relacionando esses números com o número de lados do polígono da base dessas figuras.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar e esboçar diferentes planificações do cubo.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Reconhecer e utilizar grandezas de volume e de capacidade e de temperatura e identificar unidades adequadas (padronizadas ou não) para medi-las, fazendo uso de terminologia própria, estimando medidas e fazendo aproximações, tomando decisão quanto a resultados razoáveis, dependendo da situação-problema.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Calcular a área de superfícies delimitadas pela decomposição e/ou composição em figuras de áreas conhecidas, ou por meio de estimativas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações-problema com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas simples e de dupla entrada.	Leitura e interpretação de informações e de dados apresentados em tabelas simples e de dupla entrada.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Compreender e utilizar as propriedades da potenciação com expoente inteiro positivo, em situações-problema e calcular potências com expoente nulo ou negativo, compreendendo seu significado.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Compreender as ideias de raiz quadrada e raiz cúbica de um número natural, a partir da determinação da medida do lado de um quadrado de área conhecida ou da aresta de um cubo de volume dado, e calcular a raiz quadrada e a raiz cúbica de um número natural, por meio de estimativas ou usando a calculadora.		
Resolver situações-problema que envolvem as ideias de razão e de proporcionalidade, ampliando a noção e o uso de porcentagens.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar diferentes usos para as letras, em situações que envolvem generalização de propriedades, incógnitas, fórmulas, relações numéricas e padrões.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Traduzir uma situação problema em linguagem algébrica usando equações, formular problemas a partir de uma dada equação do primeiro grau e compreender o significado da incógnita e da solução (raiz) de uma equação.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações-problema em que seja necessário compor ou decompor figuras planas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar as transformações de uma figura obtidas pela sua reflexão em reta, reconhecendo características dessa transformação.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Identificar as transformações de uma figura obtidas pela sua rotação, reconhecendo características dessa transformação.		
Identificar ângulo como mudança de direção e reconhecê-lo em figuras planas, nomeando-os em função de suas medidas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Verificar a validade da propriedade da soma dos ângulos internos de um triângulo qualquer e resolver situações-problema, utilizando essa propriedade.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Indicar o volume de um recipiente em forma de paralelepípedo retângulo pela contagem de unidades cúbicas de medida, utilizadas para preencher seu interior.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações-problema com dados apresentados de maneira organizada por meio de gráficos de colunas, barras, setores e linha.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Construir gráficos de colunas, de barras e de linhas, para apresentar dados coletados.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Produzir textos escritos, descrevendo e interpretando dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada ou em gráficos de colunas, de barras e de linhas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Fonte: (ACRE, 2010)

Matemática – 8º Ano

Objetivos	Conteúdos	Propostas de atividades
Identificar características dos números racionais, suas representações, em contextos diversos e identificar números, representados na forma decimal, que não são racionais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações em que o aluno possa ler um texto que tenha números inteiros negativos que indiquem variações econômicas, de temperatura e outros.
Conhecer propriedades utilizadas na notação científica e empregá- las para a leitura de informações.	- Leitura de informações expressas por números apresentados em notação científica.	- Situações e textos para promover a leitura de informações expressas por números apresentados em notação científica.
Interpretar e produzir escritas algébricas em situações que envolvem generalização de propriedades, incógnitas, fórmulas e relações numéricas, construindo procedimentos para calcular o valor numérico de uma expressão e efetuando operações com expressões algébricas e utilizar propriedades para a resolução de situações-problema.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Ampliar e aprofundar noções geométricas sobre paralelismo, perpendicularismo, ângulos e polígonos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Desenvolver a noção de congruência de figuras planas, a partir da produção e análise de transformações por reflexões em retas, translações, rotações e composições destas, identificando elementos com medidas invariantes (dos lados, dos ângulos e da superfície).	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Identificar e descrever características da mediana, da altura, da bissetriz e da mediatriz de um triângulo.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Construir tabelas, representar graficamente dados estatísticos utilizando diferentes recursos e elaborar conclusões a partir da leitura, análise e interpretação de informações apresentadas em tabelas e gráficos.	- Leitura e interpretação de informações e de dados expressos em tabelas simples, em tabelas de dupla entrada e em gráficos de barras ou de colunas. - Leitura e interpretação de dados expressos em gráficos de setores.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Produzir e interpretar diferentes escritas algébricas, expressões, igualdades e desigualdades, identificando as equações, inequações e sistemas de equações e resolver situações-problema por meio de equações, inequações e sistemas de equações do primeiro grau, compreendendo os procedimentos envolvidos.	- Exploração de diversos tipos de situações-problema que permitam a leitura e interpretação dos enunciados e a transposição entre as linguagens escrita e algébrica.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Resolver situações-problema que envolvem grandezas diretamente proporcionais ou inversamente proporcionais por meio de estratégias variadas, incluindo a regra de três.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Desenvolver a ideia de área de uma superfície plana e obter e utilizar fórmulas para o cálculo de área de superfícies planas delimitadas por um quadrado, um retângulo, um paralelogramo, um triângulo, um losango ou um trapézio.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Aprofundar noções sobre o sistema de coordenadas cartesianas e resolver situações-problema que envolvam a	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

posição ou a movimentação de pessoas ou objetos, utilizando coordenadas cartesianas.		
Reconhecer e nomear prismas e seus elementos, identificar regularidades e planificá-los.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Indicar a possibilidade de sucesso de um evento, indicando-a pelo uso de uma razão ou expressando-a pelo uso de porcentagem.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Fonte: (ACRE, 2010)

Matemática – 9º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Ampliar e relacionar os diferentes campos numéricos, reconhecendo o conjunto dos números reais como conjunto reunião dos números racionais e irracionais, e resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais e irracionais, ampliando e consolidando os significados da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações em que o aluno possa ler um texto que tenha números inteiros negativos que indiquem variações econômicas, de temperatura e outros.
Construir e ampliar noções de medida, pelo estudo de diferentes grandezas, utilizando dígitos significativos para representar as medidas.	- Leitura de informações expressas por números apresentados em notação científica.	- Situações e textos para promover a leitura de informações expressas por números apresentados em notação científica.
	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Ampliar e aprofundar noções geométricas sobre os polígonos e suas propriedades (em particular, os triângulos e os quadriláteros).		
Desenvolver a noção de semelhança de figuras planas a partir da produção e análise de ampliações ou reduções, identificando os elementos cujas medidas não se alteram (ângulos) e os que têm as medidas modificadas (lados, superfície e perímetro).	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Representar, em um sistema de coordenadas cartesianas, a variação de grandezas, analisando e caracterizando o comportamento dessa variação – em diretamente proporcional, inversamente proporcional ou não proporcional – e resolver situações-problema que apresentem a variação dessas grandezas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Produzir e interpretar diferentes escritas algébricas e resolver situações-problema por uma equação do 2º grau, cujas raízes sejam obtidas por fatoração, discutindo o significado dessas raízes em confronto com a situação proposta.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Verificar experimentalmente e aplicar o Teorema de Pitágoras.	- Leitura e interpretação de informações e de dados expressos em tabelas simples, em tabelas de dupla entrada e em gráficos de barras ou de colunas. - Leitura e interpretação de dados expressos em gráficos de setores.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Ampliar e aprofundar as noções sobre áreas de superfícies planas por meio de composição e decomposição de figuras para dedução e aplicação de fórmulas e	- Exploração de diversos tipos de situações-problema que permitam a leitura e interpretação	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

calcular a área da superfície total e o volume de alguns sólidos geométricos.	dos enunciados e a transposição entre as linguagens escrita e algébrica.	
Aprofundar as noções sobre circunferência, círculo e seus elementos e calcular o comprimento de uma circunferência, a área da superfície de um círculo, a área da superfície total e o volume de um cilindro.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Construir tabelas de frequência e representar graficamente dados estatísticos, utilizando diferentes recursos, e elaborar conclusões a partir da leitura, análise e interpretação de informações apresentadas em tabelas e gráficos.	- Elaboração de conclusões a partir da leitura, análise e interpretação de informações apresentadas em tabelas e gráficos.	- Leitura de textos para que o aluno se familiarize com termos como frequência, frequência relativa e amostra de uma população.
Construir espaços amostrais de eventos equiprováveis e indicar a possibilidade de sucesso de um evento, expressando-a por meio de uma razão ou pelo uso de porcentagens.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Fonte: (ACRE, 2010)

História – 6º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividade**
Compreender a história como processo a partir da experiência humana e o conhecimento histórico como resultado do oficio do historiador.	- Leitura coletiva e estudos de materiais, que contemplem a questão do conhecimento histórico.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar, comparar e refletir sobre as diferentes versões da História e sobre	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações de leitura e interpretação de documentos históricos previamente selecionados pelo professor.

as diversas fontes utilizadas na produção do conhecimento histórico.		
Identificar e comparar os ritmos de duração temporal nas diversas sociedades.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Analisar e compreender as relações entre sociedade, natureza e cultura em diferentes contextos históricos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Leitura de contos de fada em versões antigas Andersen, Grimm, etc.) e modernas, estabelecendo comparações e identificando e discutindo as diferenças.
Conhecer os motivos e as técnicas pelas quais os seres humanos transformam a natureza nas diferentes temporalidades.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações de leitura e estudo coletivo de materiais abordando algumas das principais técnicas de transformação da natureza utilizadas por outros povos em diversos momentos da História.
Compreender, identificar e registrar formas de manifestações e expressões culturais dos primeiros povos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Compreender e refletir sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos grupos humanos, a partir de suas atividades nas relações de trabalho e de produção.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações de leitura, estudo e registro de informações a respeito do uso e posse coletiva da terra entre determinados povos pré-colombianos e o modelo europeu.
Analisar e comparar criticamente as formas de uso e posse da terra entre os primeiros povos da América e o	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

modelo implantado pelo colonizador europeu		
Compreender os processos de ocupação e conquista dos espaços americanos, a partir das diversas relações estabelecidas entre os sujeitos sociais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada sociedade.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Fonte: (ACRE, 2010)

História – 7º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividade**
Compreender o processo de organização produtiva das sociedades em diferentes tempos e espaços.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Atividades sequenciadas nas quais o aluno possa ler sobre a organização da produção em algumas sociedades do passado, como os antigos egípcios, o Império Romano, a Europa feudal, o Brasil colonial, o Japão no pós-guerra etc.

Analisar o desenvolvimento das atividades econômicas e as relações de trabalho estabelecidas no espaço rural e urbano.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Leitura e discussão com os colegas a partir de textos sobre as diferenças entre o trabalho no meio rural e no meio urbano, relacionando o passado ao presente.
Conhecer as diferentes formas de organização social dos trabalhadores em suas diversas temporalidades.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Discutir e analisar criticamente as conquistas sociais dos trabalhadores e as transformações no mundo do trabalho como resultado de lutas, tensões e conflitos entre sujeitos históricos antagônicos e desiguais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Leitura e discussão de textos sobre as conquistas da classe trabalhadora na sociedade industrial.
Conhecer o processo de conquista dos trabalhadores, as formas de organização social e as transformações ocorridas no mundo do trabalho em diferentes períodos históricos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxc
Conhecer o processo de conquista dos trabalhadores, as formas de organização social e as transformações ocorridas no mundo do trabalho em diferentes períodos históricos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Conhecer e comparar as organizações e transformações no mundo do trabalho da Europa Medieval.		
Analisar o cotidiano e as manifestações culturais das sociedades antigas e medievais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Compreender de que forma as relações de poder se representam ou se fazem representar nas diversas organizações sociais no tempo e no espaço.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Analisar o impacto da consolidação do apitalismo no mundo do trabalho e suas implicações sociais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar, pesquisar, demonstrar, registrar e refletir o impacto das transformações do capitalismo no cotidiano dos trabalhadores, evidenciando as implicações sociais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Leitura e discussão com os colegas a partir de textos sobre o cotidiano dos trabalhadores nas fábricas nos séculos XIX e XX.
Pesquisar, identificar e refletir sobre as organizações sociais da classe trabalhadora na construção de sua identidade.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Leitura e discussão de textos sobre as conquistas das organizações de trabalhadores nos séculos XIX e XX.
Compreender as relações sociais dos diversos grupos humanos em suas	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

diferentes formas de agrupamento, organização, produção, lutas e conflitos.		

Fonte: (ACRE, 2010)

História – 8º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividade**
Conhecer as principais ideias iluministas e sua influência na organização política e econômica das sociedades em diferentes realidades históricas.	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	**-** Leitura de trechos de algumas das obras mais representativas do pensamento iluminista;
Identificar e analisar criticamente a influência dos princípios liberais defendidos na Revolução Francesa no processo de independência das colônias inglesas e espanholas na América e no estabelecimento e fortalecimento do sistema capitalista.	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Compreender as influências externas e a natureza dos conflitos que desencadearam o processo de independência das colônias americanas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	**-** Leitura e interpretação de trechos de documentos de época escritos por lideranças revolucionárias ou sobre os conflitos que levaram à independência das colônias americanas.
Analisar e contextualizar as principais características do processo de	- Leitura e estudo de materiais sobre a formação histórica de alguns Estados nacionais no passado e no presente.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

constituição e das dinâmicas dos Estados Nacionais.		
Contextualizar os desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Leitura e debate de textos didáticos sobre a formação histórica do Estado brasileiro e registro escrito das principais conclusões obtidas
Identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções relacionadas à formação de Estados Nacionais na América Latina.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Conhecer a gênese e as características dos movimentos nacionalistas dos séculos XIX e XX.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Analisar o cotidiano e o panorama cultural das Reformas, no sentido de perceber de que forma o discurso ético, em torno de pressupostos religiosos que influenciam nas transformações sociais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Propostas nas quais o aluno possa ler trechos de textos de reformadores protestantes, como Lutero e Calvino;
Compreender de que forma as relações de poder se representam ou se fazem representar nas diversas organizações sociais no tempo e no espaço.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Analisar de que forma as ideologias provocam rupturas nas sociedades, a	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

partir de mudanças de mentalidades e de padrões culturais.		
Identificar e analisar as relações na vida cotidiana que são permeadas por preconceitos étnicos, especialmente em relação a indígenas e afrodescendentes.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Fonte: (ACRE, 2010)

História – 9º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividade**
Compreender as lutas sociais em prol da cidadania e da democracia, em diversos momentos históricos.	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Conhecer aspectos da História do Acre, desde a *Questão do Acre*, no final do século XIX até a época atual..	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Compreender os instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos no processo histórico.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Pesquisar, identificar e diferenciar formas de organização política que	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

respeitem ou não os valores humanos e a diversidade sociocultural.		
Conhecer e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Identificar e analisar criticamente os vários conflitos sociais e organizações sociais que historicamente desrespeitaram os direitos e valores das sociedades.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Compreender as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas após os grandes conflitos mundiais.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Analisar e contextualizar alguns dos principais conflitos da história contemporânea.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Leitura de histórias em quadrinhos tematizando conflitos no mundo contemporâneo, como *Maus*, de Art Spiegelman, ou *Palestina – na Faixa de Gaza*, de Joe Secco.
Conhecer as transformações estruturais e contextuais que possibilitaram a divisão do mundo em dois blocos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Posicionar-se criticamente frente a atitudes de desrespeito e violação dos direitos humanos.		

Fonte: (ACRE, 2010)

Ciências – 6º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Compreender o universo e o sistema solar em sua configuração cósmica e a terra em sua constituição geológica**.**	- Leitura e interpretação de textos diversos sobre a origem e formação do Universo. - Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de tabelas e gráficos simples que mostram a distribuição da água no planeta.	- Situações para leitura e discussão compartilhada – com incentivo para a leitura e fala de todos. - Leitura de pelo menos duas narrativas produzidas por diferentes culturas sobre a criação do mundo e de texto com explicação da origem do universo segundo a ciência. Comparação entre as explicações, discussão e destaque as diferenças entre a explicação cientifica e as demais. - Situações de leitura de texto (individual, duplas, pequenos grupos) com proposta de estudo: localizar e relacionar informações, explorar a leitura de imagens, tabelas, gráficos, símbolos.
Relacionar os movimentos da Terra em torno do Sol, seu resultado e interferência na vida humana e no cotidiano.	- Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações para leitura de textos sobre a influencia do dia e da noite nas atividades humanas e na vida dos seres vivos de forma geral.
Elaborar, individualmente e em grupo, relatos orais e outras formas de registro acerca dos temas em estudo, considerando informações obtidas por meio de observações, experimentação, textos ou outras fontes.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações de leitura de texto (individual, em duplas e pequenos grupos) com proposta de estudo envolvendo: localização e relação entre informações, leitura de imagens, tabelas, gráficos, símbolos, produção de mapas conceituais e esquemas, etc.

Valorizar a vida em sua diversidade, as formas de proteção do ambiente e sua relação com a qualidade de vida.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações de leitura e discussão de noticias de jornal e revista que abordam questões ambientais. - Situações de leitura e discussão de textos sobre a qualidade da água e a saúde humana.
Posicionar-se de maneira reflexiva sobre os benefícios da crescente tecnologia, suas inovações e desvantagens, como no uso de produtos químicos para transformação e conservação dos alimentos e suas implicações na saúde humana.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações de leitura de texto (individual, em duplas e pequenos grupos) sobre processos tradicionais de conservação de alimentos com proposta de estudo envolvendo: localização e relação entre informações, leitura de imagens, tabelas, gráficos, símbolos, produção de mapas conceituais e esquemas etc.
Identificar diferentes tecnologias que permitem as transformações de matéria e energia necessárias às atividades humanas essenciais hoje e no passado	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações para estudo e identificação (por meio de textos, modelos, experimentos, utilização de recursos audiovisuais e explicações necessárias) de diferentes tecnologias recentes ou antigas que permitem as transformações de materiais e de energia necessárias a atividades humanas essenciais, como a manufatura (cerâmica, vestuário, construção), o transporte, a comunicação e a saúde.

Fonte: (ACRE, 2010)

Ciências – 7º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Relacionar os movimentos da Terra, Sol e Lua, seu resultado e interferência na vida humana e no cotidiano.	- Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações para leitura e discussão compartilhada – com incentivo para a leitura e fala de todos. - Leitura de texto informativo (individual,

		duplas, pequenos grupos) com proposta de estudo sobre as diferenças entre as estações do ano nas diferentes regiões climáticas.
Identificar padrões de semelhanças e características comuns entre variedades de plantas, de animais e de outros seres vivos.	- Leitura e interpretação de textos diversos. - Interpretação de gráficos e tabelas.	- Leitura de textos de livros didáticos, paradidáticos, revistas de divulgação cientifica sobre seres vivos, especialmente plantas e animais.
Compreender as características básicas dos ecossistemas relacionando o meio físico à diversidade de vida que apresentam.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Leitura de textos de livros didáticos, paradidaticos, revistas de divulgação cientifica sobre ecossistemas, ciclo de materiais, cadeia e teia alimentar, biodiversidade.
Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental relacionando informações sobre a interferência do ser humano e seu impacto nos biomas brasileiros.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Valorizar a disseminação de informações socialmente relevantes aos membros da sua comunidade**.**	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Compreender a alimentação humana, a obtenção e a conservação dos alimentos, sua digestão no organismo e o papel dos nutrientes na sua constituição e saúde.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações para leitura e discussão compartilhada de materiais diversos sobre o tema – com incentivo para a leitura e fala de todos. - Leitura de texto informativo (individual, duplas, pequenos grupos) com proposta de estudo sobre as necessidades calóricas do organismo humano, a relação entre energia consumida através dos

		alimentos e suas transformações em diferentes atividades físicas e metabólicas.

Fonte: (ACRE, 2010)

Ciências – 8º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Compreender a história evolutiva dos seres vivos, relacionando-a aos processos de formação do planeta.	- Interpretação de esquemas, gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Leitura de textos de livros didáticos, paradidaticos, revistas de divulgação cientifica sobre fosseis brasileiros. - Situações de leitura (individual e em duplas) de textos científicos sobre a formação dos continentes, orientada por roteiro: localizar informações, apontar evidencias e conclusões nelas baseadas, explorar a leitura de esquemas, tabelas e representações presentes no texto etc.
Compreender o próprio corpo e a sexualidade como elementos de realização humana, desenvolvendo a formação de hábitos de autocuidado, de autoestima e de respeito ao outro**.**	- Leitura e interpretação de textos diversos. - Interpretação de gráficos e tabelas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Compreender o organismo humano como um todo, interpretando diferentes relações e correlações entre sistemas, órgãos, tecidos em geral, reconhecendo fatores internos e externos ao corpo que concorrem na manutenção do equilíbrio, as manifestações e os modos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e o papel da sociedade humana na preservação da saúde coletiva e individual.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos	- Leitura de textos jornalísticos sobre AIDS e DSTs. - Leitura e discussão compartilhada de textos sobre as doenças mais freqüentes apontadas pela pesquisa. Entre eles, cartazes e materiais de campanha de saúde produzidos pelo Ministério da Saúde e secretariais estaduais e municipais (disponíveis em postos de saúde, hospitais ou sites).

Valorizar a disseminação de informações socialmente relevantes aos membros da sua comunidade sobre a sexualidade e modos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Elaborar, individualmente e em grupo, registros a cerca do organismo humano, considerando informações obtidas em imagens, esquemas, observações e textos.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações de leitura (individual e em duplas) de textos científicos sobre os sistemas estudados orientada por roteiro: localizar informações, apontar evidencias e conclusões nelas baseadas, explorar a leitura de esquemas, tabelas e representações presentes no texto etc. - Sínteses das leituras, elaboração de mapas conceituais e esquemas. - Leitura individual ou em duplas de texto sobre a respiração nos seres vivos, com roteiro de estudo e respectivo registro.

Fonte: (ACRE, 2010)

Ciências – 9º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Entender a estrutura básica do Sistema Solar e do Universo e os modelos que as explicam, a partir do reconhecimento dos diferentes corpos celestes que as compõem e dos fenômenos que determinam as relações entre eles.	- Interpretação de esquemas, gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos.	- Situações de leitura (individual, em duplas) de textos científicos sobre a evolução das ideias cientificas relacionadas ao Universo (do geocentrismo de Aristóteles e das contribuições de Ptolomeu ao heliocentrismo de Copérnico, Giordano, Bruno e Galileu), a partir de um roteiro de orientação: localizar informações, apontar evidencias e conclusões nelas baseadas,

		explorar a leitura de esquemas, tabelas e representações presentes no texto etc.
Compreender que a matéria é constituída por elementos que possibilitam a transformação e a produção de energia necessária ao trabalho humano.	- Leitura e interpretação de textos diversos. - Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e representação, de forma nominal e simbólica, de reações químicas, diferenciando reagentes e produtos.	- Leitura individual ou em duplas de texto sobre principais fontes e transformações de energia nas usinas de geração de eletricidade, com roteiro de estudo. - Discussão, a partir de leituras de textos de livros didáticos, audiovisuais etc., sobre as principais tecnologias utilizadas pelo ser humano, em diferentes épocas de sua evolução, para obter, armazenar e utilizar diferentes formas de energia (uso do fogo, invenção da roda, roda d'água, moinho de vento, petróleo, eletricidade, energia nuclear etc.). - Atividade para leitura de conta de luz (da escola, trazidas pelos alunos ou apresentada pelo professor) e elaboração de propostas para economizar energia.
Utilizar conceitos científicos básicos associados à energia, à matéria, à transformação, ao sistema e à vida.	- Interpretação de gráficos e tabelas. - Leitura e interpretação de textos diversos	- Leitura individual ou em duplas de texto sobre a respiração nos seres vivos, com roteiro de estudo. - Leitura de texto sobre a fotossíntese e a respiração nas plantas, com proposta de estudo.
Compreender o corpo humano e a saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e a promoção da saúde ao autocuidado e a políticas públicas adequadas.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Situações de leitura (individual e em duplas) de textos científicos sobre os sistemas estudados orientada por roteiro: localizar informações, apontar evidencias e conclusões nelas baseadas, explorar a leitura de esquemas,

		tabelas e representações presentes no texto etc. - Sínteses das leituras, elaboração de mapas conceituais e esquemas. - Leitura individual ou em duplas de texto sobre os temas abordados com roteiro de estudo e registro. - Leitura de textos jornalísticos sobre ação e uso de drogas. - Leitura e discussão compartilhada de textos sobre problemas de saúde relacionados ao uso de drogas, fumo e álcool, entre eles, cartazes e materiais de campanhas de saúde produzidos pelo Ministério da Saúde e secretariais estaduais e municipais (disponíveis em postos de saúde, hospitais ou sites).

Fonte: (ACRE, 2010)

Língua Portuguesa – 6º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Leitura conjunta de revistas em quadrinhos: discussão sobre relações entre o verbal e o não verbal – observação dos símbolos cinéticos; dos formatos dos balões; do gestual dos personagens e das características da fala de cada um
Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e de posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.	- Valorização e uso da leitura como fonte de aprendizagem, de informação, de divertimento e de sensibilização. - Leitura em voz alta, de forma expressiva e adequada a situações comunicativas que justifiquem esse tipo de leitura.	- Leitura em voz alta pelo professor (inclusive em "capítulos", se for o caso), para compartilhar textos com diferentes propósitos (como sensibilizar, divertir, informar), não apenas como primeiro momento de uma sequência de atividades. - Leitura colaborativa, com pausas, para que os alunos explicitem antecipações, inferências, dúvidas relativas ao texto.

		- Situações que favoreçam a utilização de estratégias não lineares de processamento da leitura, sob orientação do professor, tais como: • formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto; • fazer inferências pragmáticas para encontrar o sentido de expressões desconhecidas ou pouco familiares; • utilizar índices textuais e contextuais em favor da construção de sentido do texto; • avançar na leitura, apoiando-se na progressão temática; • avançar ou retroceder durante a leitura, buscando informações esclarecedoras; • construir sínteses de partes do texto ao longo da leitura; consultar fontes diversas em busca de informação esclarecedora; • selecionar textos complementares de outras áreas do conhecimento; • validar ou reformular hipóteses inicialmente levantadas a partir das informações obtidas durante o processo de leitura; • construir síntese relativa à ideia central do texto. - Roda de leitores para: • interlocução sobre interesses, preferências, necessidades e conhecimentos prévios dos alunos a respeito de gêneros textuais, suportes, escritores ou assuntos; • comentários sobre livros lidos por escolha pessoal e recomendação dos preferidos aos colegas; • troca de opiniões sobre livro lido por todos;

		• explicitação das relações estabelecidas entre o texto e as experiências de vida de cada leitor; • intercâmbio de informações sobre o autor; - análise de resenhas; - debate sobre adaptações de obras literárias lidas pelo grupo para cinema ou televisão (com foco em diferentes elementos da narrativa); • manuseio compartilhado de jornais do dia - leitura conjunta da primeira página de cada um; seleção de questão a ser debatida a partir do conteúdo de algum/alguns de seus textos (notícia, reportagem, charge, entrevista, artigo, editorial, carta de leitor, resenha, propaganda); discussões sobre a distinção entre fato e opinião/ comentário. - Projetos didáticos que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros. Por exemplo: reunião das melhores histórias dos personagens prediletos do grupo em edição especial de uma revista em quadrinhos. - Leitura em voz alta, para diferentes plateias (além do próprio grupo), após preparação, com propósitos diversos como comunicar algo, compartilhar texto literário ou socializar texto próprio.
Desenvolver procedimentos adequados de estudo dos textos expositivos utilizados nas diferentes áreas de conhecimento.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações de leitura de textos de gêneros e temas com os quais o aluno tem familiaridade, que favoreçam a articulação do maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto. - Atividades de leitura de textos didáticos de diferentes áreas do conhecimento e outros textos expositivos:

		• elucidação do propósito do estudo; • levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema a partir da leitura do título/subtítulos; • observação dos recursos utilizados para salientar ideias (como negrito, itálico, disposição espacial, legendas de ilustrações, tabelas, quadros, notas de rodapé); • busca e identificação das ideias mais importantes, parágrafo a parágrafo; • utilização de procedimentos de suporte para a síntese (sublinhar, tomar notas, levantar palavras-chave sob orientação do professor); • verificação da própria compreensão e esclarecimento de dúvidas (relendo, perguntando, trocando ideias, buscando o dicionário, lendo outros textos a que o texto em estudo remete etc.); • organização de resumo ou esquema.
Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Produzir textos de autoria, correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Produzir, de modo autônomo, textos de apoio à fala planejada e adequados às necessidades de estudo em diferentes áreas de conhecimento.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Revisar textos de autoria e de outros, observando as condições de produção estabelecidas.	- Releitura de partes do texto produzido, em busca de aprimoramento da coesão e coerência. - Reconhecimento da importância da leitura integral do texto pelo autor antes de considerar concluído o processo de produção textual.	- Situações em que o professor oriente a releitura individual de textos de autoria, passo a passo, em busca da maior adequação possível em relação a coerência, coesão e padrões normativos da língua. - Propostas de uso do procedimento de ler em voz alta o próprio texto à procura de problemas como cacófatos, repetições de palavras muito próximas, ausência de dados indispensáveis e outros que se fazem mais perceptíveis pela escuta.

Fonte: (ACRE, 2010)

Língua Portuguesa – 7º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e de posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.	- Valorização e uso da leitura como fonte de aprendizagem, de informação, de divertimento e de sensibilização. - Leitura em voz alta, de forma expressiva e adequada a situações comunicativas que justifiquem esse tipo de leitura.	- Leitura em voz alta pelo professor (inclusive em "capítulos", se for o caso), para compartilhar textos com diferentes propósitos (como sensibilizar, divertir, informar), não apenas como primeiro momento de uma sequência de atividades. - Leitura colaborativa, com pausas, para que os alunos explicitem antecipações, inferências, dúvidas relativas ao texto. - Situações que favoreçam a utilização de estratégias não lineares de processamento da leitura, sob orientação do professor, tais como: • formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto; • fazer inferências pragmáticas para encontrar o sentido de expressões desconhecidas ou pouco familiares; • utilizar índices textuais e contextuais em favor da construção de sentido do texto; • avançar na leitura, apoiando-se na progressão temática; • avançar ou retroceder durante a leitura, buscando informações esclarecedoras; • construir sínteses de partes do texto ao longo da leitura; consultar fontes diversas em busca de informação esclarecedora; • selecionar textos complementares de outras áreas do conhecimento; • validar ou reformular hipóteses inicialmente levantadas a partir das informações obtidas durante o processo de leitura; • construir síntese relativa à ideia central do texto. - Roda de leitores para: • interlocução sobre interesses, preferências, necessidades e

		conhecimentos prévios dos alunos a respeito de gêneros textuais, suportes, escritores ou assuntos; • comentários sobre livros lidos por escolha pessoal e recomendação dos preferidos aos colegas; • troca de opiniões sobre livro lido por todos; • explicitação das relações estabelecidas entre o texto e as experiências de vida de cada leitor; • intercâmbio de informações sobre o autor; - análise de resenhas; - debate sobre adaptações de obras literárias lidas pelo grupo para cinema ou televisão (com foco em diferentes elementos da narrativa); • manuseio compartilhado de jornais do dia - leitura conjunta da primeira página de cada um; seleção de questão a ser debatida a partir do conteúdo de algum/alguns de seus textos (notícia, reportagem, charge, entrevista, artigo, editorial, carta de leitor, resenha, propaganda); discussões sobre a distinção entre fato e opinião/ comentário. - Projetos didáticos que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros. Por exemplo: organização de um evento de declamação/ leitura de poemas/ narrativas em verso para convidados. - Leitura em voz alta, para diferentes plateias, após preparação, com propósitos diversos (como comunicar algo, compartilhar texto literário ou socializar texto próprio).
Desenvolver procedimentos adequados de estudo dos textos expositivos utilizados nas diferentes áreas de conhecimento.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações de leitura de textos de gêneros e temas com os quais o aluno tem familiaridade, que favoreçam a articulação do maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto.

		- Atividades de leitura de textos didáticos de diferentes áreas do conhecimento e outros textos expositivos: • elucidação do propósito do estudo; • levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema a partir da leitura do título/subtítulos; • observação dos recursos utilizados para salientar ideias (como negrito, itálico, disposição espacial, legendas de ilustrações, tabelas, quadros, notas de rodapé); • busca e identificação das ideias mais importantes, parágrafo a parágrafo; • utilização de procedimentos de suporte para a síntese (sublinhar, tomar notas, levantar palavras-chave sob orientação do professor); • verificação da própria compreensão e esclarecimento de dúvidas (relendo, perguntando, trocando ideias, buscando o dicionário, lendo outros textos a que o texto em estudo remete etc.);
Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Produzir textos de autoria, correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Produzir, de modo autônomo, textos de apoio à fala planejada e adequados às necessidades de estudo em diferentes áreas de conhecimento.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Revisar textos de autoria e de outros, observando as condições de produção estabelecidas.	- Releitura de partes do texto produzido, em busca de aprimoramento da coesão e coerência. - Reconhecimento da importância da leitura integral do texto pelo autor antes de considerar concluído o processo de produção textual.	- Situações em que o professor oriente a releitura individual de textos de autoria, passo a passo, em busca da maior adequação possível em relação à coerência, coesão e padrões normativos da língua. - Propostas de uso do procedimento de ler em voz alta o próprio texto à procura de problemas como cacófatos, repetições de palavras muito próximas, ausência de dados indispensáveis e outros que se fazem mais perceptíveis pela escuta.

Fonte: (ACRE, 2010)

Língua Portuguesa – 8º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar..	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e de posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.	- Valorização e uso da leitura como fonte de aprendizagem, de informação, de divertimento e de sensibilização. - Leitura em voz alta, de forma expressiva e adequada a situações comunicativas que justifiquem esse tipo de leitura.	Leitura em voz alta pelo professor (inclusive em “capítulos”, se for o caso), para compartilhar textos com diferentes propósitos (como sensibilizar, divertir, informar), não apenas como primeiro momento de uma sequência de atividades. - Leitura colaborativa, com pausas, para que os alunos explicitem antecipações, inferências, dúvidas relativas ao texto. - Situações que favoreçam a utilização de estratégias não lineares de processamento da leitura, sob orientação do professor, tais como:

		• formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto; • fazer inferências pragmáticas para encontrar o sentido de expressões desconhecidas ou pouco familiares; • utilizar índices textuais e contextuais em favor da construção de sentido do texto; • avançar na leitura, apoiando-se na progressão temática; • avançar ou retroceder durante a leitura, buscando informações esclarecedoras; • construir sínteses de partes do texto ao longo da leitura; consultar fontes diversas em busca de informação esclarecedora; • selecionar textos complementares de outras áreas do conhecimento; • validar ou reformular hipóteses inicialmente levantadas a partir das informações obtidas durante o processo de leitura; • construir síntese relativa à ideia central do texto. - Roda de leitores para: • interlocução sobre interesses, preferências, necessidades e conhecimentos prévios dos alunos a respeito de gêneros textuais, suportes, escritores ou assuntos; • comentários sobre livros lidos por escolha pessoal e recomendação dos preferidos aos colegas; • troca de opiniões sobre livro lido por todos; • explicitação das relações estabelecidas entre o texto e as experiências de vida de cada leitor; • intercâmbio de informações sobre o autor; - análise de resenhas; - debate sobre adaptações de obras literárias lidas pelo

		grupo para cinema ou televisão (com foco em diferentes elementos da narrativa); • manuseio compartilhado de jornais do dia - leitura conjunta da primeira página de cada um; seleção de questão a ser debatida a partir do conteúdo de algum/alguns de seus textos (notícia, reportagem, charge, entrevista, artigo, editorial, carta de leitor, resenha, propaganda); discussões sobre a distinção entre fato e opinião/ comentário. - Projetos didáticos que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros. Por exemplo: montagem de uma coletânea de textos apreciados pela turma (incluindo a produção de ilustrações, capa, contracapa, apresentação, índice...), a partir da escolha de um tema. - Leitura em voz alta, para diferentes plateias, após preparação, com propósitos diversos (como comunicar algo, compartilhar texto literário ou socializar texto próprio).
Desenvolver procedimentos adequados de estudo dos textos expositivos utilizados nas diferentes áreas de conhecimento.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações de leitura de textos de gêneros e temas com os quais o aluno tem familiaridade, que favoreçam a articulação do maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto. - Atividades de leitura de textos didáticos de diferentes áreas do conhecimento e outros textos expositivos: • elucidação do propósito do estudo; • levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema a partir da leitura do título/subtítulos; • observação dos recursos utilizados para salientar ideias (como negrito, itálico, disposição espacial, legendas de

		ilustrações, tabelas, quadros, notas de rodapé); • busca e identificação das ideias mais importantes, parágrafo a parágrafo; - utilização de procedimentos de suporte para a síntese (sublinhar, tomar notas, levantar palavras-chave sob orientação do professor); verificação da própria compreensão e esclarecimento de dúvidas (relendo, perguntando, trocando ideias, buscando o dicionário, lendo outros textos a que o texto em estudo remete etc.); • organização de resumo ou esquema. - Situações de leitura de gêneros textuais diferentes em que o aluno, em parceria, delimite um problema, localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo.
Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Produzir textos de autoria, correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Revisar textos de autoria e de outros, observando as condições de produção estabelecidas.	- Releitura de partes do texto produzido, em busca de aprimoramento da coesão e coerência. - Reconhecimento da importância da leitura integral do texto pelo autor antes de considerar concluído o processo de produção textual.	- Situações em que o professor oriente a releitura individual de textos de autoria, passo a passo, em busca da maior adequação possível em relação à coerência, coesão e padrões normativos da língua. - Propostas de uso do procedimento de ler em voz alta o próprio texto à procura de problemas como cacófatos, repetições de palavras muito próximas,

		ausência de dados indispensáveis e outros que se fazem mais perceptíveis pela escuta.

Fonte: (ACRE, 2010)

Língua Portuguesa – 9º Ano

Objetivos	**Conteúdos**	**Propostas de atividades**
Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar..	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e de posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.	- Valorização e uso da leitura como fonte de aprendizagem, de informação, de divertimento e de sensibilização. - Leitura em voz alta, de forma expressiva e adequada a situações comunicativas que justifiquem esse tipo de leitura.	Leitura em voz alta pelo professor (inclusive em "capítulos", se for o caso), para compartilhar textos com diferentes propósitos (como sensibilizar, divertir, informar), não apenas como primeiro momento de uma sequência de atividades. - Leitura colaborativa, com pausas, para que os alunos explicitem antecipações, inferências, dúvidas relativas ao texto. - Situações que favoreçam a utilização de estratégias não lineares de processamento da leitura, sob orientação do professor, tais como: • formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto; • fazer inferências pragmáticas para encontrar o sentido de expressões desconhecidas ou pouco familiares; • utilizar índices textuais e contextuais em favor da construção de sentido do texto; • avançar na leitura, apoiando-se na progressão temática; • avançar ou retroceder durante a leitura, buscando informações esclarecedoras;

		• construir sínteses de partes do texto ao longo da leitura; consultar fontes diversas em busca de informação esclarecedora; • selecionar textos complementares de outras áreas do conhecimento; • validar ou reformular hipóteses inicialmente levantadas a partir das informações obtidas durante o processo de leitura; • construir síntese relativa à ideia central do texto. - Roda de leitores para: • interlocução sobre interesses, preferências, necessidades e conhecimentos prévios dos alunos a respeito de gêneros textuais, suportes, escritores ou assuntos; • comentários sobre livros lidos por escolha pessoal e recomendação dos preferidos aos colegas; • troca de opiniões sobre livro lido por todos; • explicitação das relações estabelecidas entre o texto e as experiências de vida de cada leitor; • intercâmbio de informações sobre o autor; - análise de resenhas; - debate sobre adaptações de obras literárias lidas pelo grupo para cinema ou televisão (com foco em diferentes elementos da narrativa); • manuseio compartilhado de jornais do dia - leitura conjunta da primeira página de cada um; seleção de questão a ser debatida a partir do conteúdo de algum/alguns de seus textos (notícia, reportagem, charge, entrevista, artigo, editorial, carta de leitor, resenha, propaganda); discussões sobre a distinção entre fato e opinião/ comentário.

		- Projetos didáticos que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros. Por exemplo: organização de um evento de leitura de texto teatral para convidados. - Leitura em voz alta, para diferentes plateias, após preparação, com propósitos diversos (como comunicar algo, compartilhar texto literário ou socializar texto próprio).
Desenvolver procedimentos adequados de estudo dos textos expositivos utilizados nas diferentes áreas de conhecimento.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Situações de leitura de textos de gêneros e temas com os quais o aluno tem familiaridade, que favoreçam a articulação do maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto. - Atividades de leitura de textos didáticos de diferentes áreas do conhecimento e outros textos expositivos: • elucidação do propósito do estudo; • levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema a partir da leitura do título/subtítulos; • observação dos recursos utilizados para salientar ideias (como negrito, itálico, disposição espacial, legendas de ilustrações, tabelas, quadros, notas de rodapé); • busca e identificação das ideias mais importantes, parágrafo a parágrafo; - utilização de procedimentos de suporte para a síntese (sublinhar, tomar notas, levantar palavras-chave sob orientação do professor); verificação da própria compreensão e esclarecimento de dúvidas (relendo, perguntando, trocando ideias, buscando o dicionário, lendo outros textos a que o texto em estudo remete etc.); • organização de resumo ou esquema.

		- Situações de leitura de gêneros textuais diferentes em que o aluno, em parceria, delimite um problema, localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo.
Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Produzir textos de autoria, correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Revisar textos de autoria e de outros, observando as condições de produção estabelecidas.	- Releitura de partes do texto produzido, em busca de aprimoramento da coesão e coerência. - Reconhecimento da importância da leitura integral do texto pelo autor antes de considerar concluído o processo de produção textual.	- Situações em que o professor oriente a releitura individual de textos de autoria, passo a passo, em busca da maior adequação possível em relação à coerência, coesão e padrões normativos da língua. - Propostas de uso do procedimento de ler em voz alta o próprio texto à procura de problemas como cacófatos, repetições de palavras muito próximas, ausência de dados indispensáveis e outros que se fazem mais perceptíveis pela escuta.

Fonte: (ACRE, 2010)